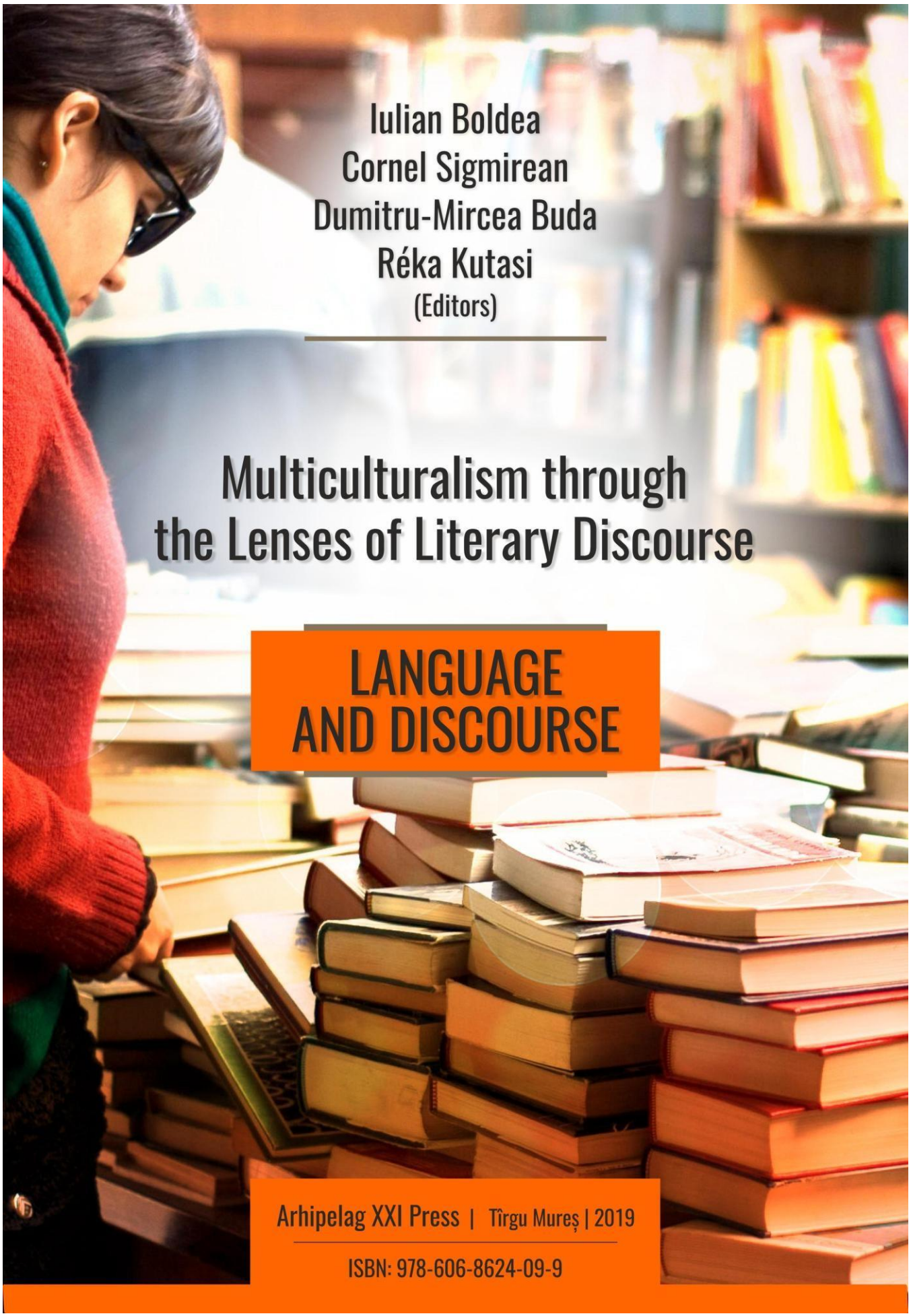


Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
Dumitru-Mircea Buda
Réka Kutasi
(Editors)

Multiculturalism through the Lenses of Literary Discourse

LANGUAGE AND DISCOURSE

Arhipelag XXI Press | Tîrgu Mureș | 2019

ISBN: 978-606-8624-09-9

MULTICULTURALISM THROUGH THE LENSES OF LITERARY DISCOURSE
Section: Language and Discourse

Date: 7-8 December 2019

Location: „DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

ISBN: 978-606-8624-09-9

Edited by:
The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8
540522, Tîrgu Mureș, România
Tel./fax: +40-744-511546
Email: iulian.boldea@gmail.com
Published by:
"Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2019
Tîrgu Mureş, România
Email: tehnoredactare.ldmd@gmail.com

Contents

FILLER WORDS USED IN DIDACTIC COMMUNICATION

Angelica Hobjilă

Assoc. Prof., PhD, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 8

BUSINESS AND ECONOMICS COURSEBOOKS FOR ROMANIAN STUDENTS: AN APPRAISAL

Adina Oana Nicolae

Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești 15

ADVERTISING LANGUAGE. AD TYPOLOGY. „WHY DON’T YOU COME OVER?” CAMPAIGN

Carmen Neamțu

Assoc. Prof. Habil Dr., PhD, ”Aurel Vlaicu” University of Arad 22

A FEW APPROACHES TO TRANSLATION

Carmen Oprișor

Assoc. Prof., PhD, ”Lucian Blaga” University of Sibiu.....36

FRENCH NAMES OF JEWISH ORIGIN

Adela-Marinela Stancu

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova.....44

CORRELATIVE ELEMENTS IN MODERN GERMAN. SYNTAX AND FUNCTIONS OF THE PRONOMINAL FORM ES

Mioara Mocanu

Assoc Prof., PhD, "Gheorghe Asachi" Technical University of Iaşi.....51

ON READING HABITS OF ENGINEERING STUDENTS IN 2019 – A SURVEY

Yolanda-Mirela Catelly

Assoc. Prof., PhD, Politehnica University of Bucharest.....62

THE TERMINOLOGY OF THE SHEPHERD IN THE ROMANIAN LANGUAGE. A SPECIAL KIND OF APPROACH ON THE TOPONYMY OF THE BISTRA VALLEY (CARAȘ-SEVERIN, ROMANIA)

Diana Boc-Sînmărghițan

Assoc. Prof., PhD, ”Victor Babeș” University of Timișoara.....69

VOICE AND STANCE IN THE DISCOURSE OF NEGOTIATION – A SYSTEMIC FUNCTIONAL ANALYSIS OF INTERPERSONAL MEANING

Otilia Liana Hutiu

Assoc. Prof., PhD, ”Aurel Vlaicu” University of Arad 75

MEDICAL TERMINOLOGY: COMPLEXITIY OF SYNTAX

Simona Nicoleta Staicu

Assoc. Prof., PhD, Victor Babeș University of Medicine and Pharmacy, Timișoara.....83

SEMANTIC AND PRAGMATIC ASPECTS OF LOANED WORDS IN FRENCH

Ioana Bud

Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern University Centre 88

RESEARCH ARTICLE SECTIONS: FUNCTIONS AND RHETORICAL STRATEGIES

Monica Mihaela Marta

Senior Lecturer, PhD, ”Iuliu Haţieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca 98

EXPLANATIONS ON THE CULTIVATION OF LINGUISTIC IDENTITY IN THE CULTURAL JOURNAL KLINGSOR, SIEBENBÜRGISCHE ZEITSCHRIFT

Veronica Câmpian

Lecturer, PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 105

RELEVANTE BEDEUTUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Oxana Chira

Lecturer, PhD, ”Alecu Russo” State University, Bălți, Moldova 113

TEACHING ENGLISH FOR OCCUPATIONAL PURPOSES THROUGH SIMULATED WORK SCENARIOS

Anca Irina Cecal

Lecturer, PhD, ”Al Ioan Cuza” University of Iași 117

TRANSCULTURAL TRANSLATION: DIFFICULTIES IN TRANSLATING ACADEMIC TITLES AND RANKS IN RUSSIAN, ENGLISH AND ROMANIAN LANGUAGES

Marta-Teodora Boboc

Lecturer, PhD, University of Bucharest 121

GLOBAL ENGLISH – STIMULUS OR BARRIER TO SUCCESSFUL COMMUNICATION?

Veronica Vasile

Lecturer, PhD, ”Artifex” University of Bucharest.....130

THE NOUN PHRASE IN TEACHING ROMANIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

Maria-Laura Rus

Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș 138

CHALLENGES OF MEDICAL CONFERENCE INTERPRETING IN ROMANIA: EVIDENCE FROM PERSONAL PRACTICE

Sorina Chiper

Lecturer, PhD, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 142

ADJECTIF ET FIGEMENT. ETUDE DU FIGEMENT DES EXPRESSIONS DU TYPE *ADJ+comme+GN* CONCERNANT LES ADJECTIFS DE COULEUR

Daniela Bordea

Lecturer, PhD, University of Bucharest 150

THE SYNTAX OF THE PREPOSITION CU IN ROMANIAN. DIFFICULTIES OF READING, AMBIGUITIES, CONTROVERSIES

Alina-Paula Neamțu

Lecturer, PhD, University of Oradea 162

NAMES OF INGREDIENTS USED IN FOOD PROCESSING – SOURCES OF VARIATION IN ROMANIAN PHRASEOLOGY

Cristina Radu-Golea

Senior Lecturer, PhD, University of Craiova 168

IN THE KNOW ABOUT HOW AND WHEN TO CORRECT ORAL LANGUAGE ERRORS

Anca Sîrbu, Ioana Raluca Vişan

Senior Lecturer, PhD, Constanţa Maritime University, PhD Candidate, "Dunărea De Jos" University of Galați 173

IN BETWEEN WORLDS. SUSAN SONTAG', AVITAL RONELL' AND JACQUES DERRIDA'S EXPERIENCES IN BICULTURALISM

Andreea Pop

Assist. Prof., PhD, UMFST Târgu Mureș 184

WHAT DOES IT TAKE TO UNDERSTAND OTHER CULTURES?

Daniela-Elena Duralia

Assist., PhD, "Nicolae Bălcescu" Land Forces Academy 191

THE ANALYSIS OF LEGAL ENGLISH IN THE CONTEXT OF TEACHING ELP TO EFL LAW STUDENTS

Anca Maria Slev

Assist., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș 194

SPREADING ENGLISH – FROM SCHOOLS TO THE INTERNET

Marius Uzoni

Assist., PhD, "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca 199

APPLYING PROBLEM-BASED LEARNING TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Mihaela Georgiana Manasia

Assist., PhD, "Constantin Brâncuși" University of Târgu-Jiu.....204

THE ROLE OF GAMES IN LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Roxana Maria Crețu

PhD Student, West University of Timișoara 210

TEACHING FRENCH IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT. A HYBRID TYPE APPROACH

Simona Mihaela Nistor

PhD student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași 219

THE FUNCTIONING OF THE VERB IN THE ROMANIAN LANGUAGE

Carmen Dimitria

PhD Student, ”Ștefan cel Mare” University of Suceava 226

THE „IMAGE-TEXT” RELATIONSHIP IN THE SCIENTIFIQUE POPULARIZATION DISCOURSE ON DIGITAL MEDIA

Ileana Constantinescu

PhD Student, University of Craiova.....231

ELEMENTS OF SPECIALIZED VOCABULARY IN *PĂDUREA SPÂNZURAȚILOR* BY LIVIU REBREANU

Loredana-Maria Ghioală

PhD Student, University of Craiova.....236

THE FIRST ROMANIAN GRAMMARS. COMPLEMENTARY AMONG LANGUAGE, HISTORY AND STYLE

Alina Marieta Rucăreanu (Monahia Alexandra)

PhD Student, ”Ovidius” University of Constanța 244

THE EXEGESIS OF DANILO KIŠ IN THE ROMANIAN-SERBIAN CULTURAL AREA

Tatijana Petrika

PhD Student, West University of Timișoara 253

THE COMPLEX PREDICATE WITH MODAL OPERATOR IN THE SPANISH LANGUAGE WITHIN THE CURRENT JOURNALISTIC DISCOURSE. CASE STUDY

Laura Grama

PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 257

SOCIOLINGUISTICS AND DIALECTOLOGY. INTERDISCIPLINARY APPROACH OF LINGUISTIC MATERIAL

Violeta-Cristina Grefelian (Pitișciuc)

PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 266

FROM ENVIRONMENTAL TERMINOLOGY:WORD FORMATION BY COMPOSITION

Alina-Florinela Dănilă

PhD Student, University of Craiova.....275

SOCIOLINGUISTIC OBSERVATIONS ON THE MIGRATION PHENOMENON

Alma-Ioana Gavril-Ursache (Mateiu)

PhD Student, ”Al Ioan Cuza” University of Iași 279

THE DYNAMIC INTERPLAY OF LANGUAGE-DYNAMICS IN CULTURE

Valentin Dragoș Biro

PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 285

ELEMENTS OF SPECIALIZED VOCABULARY IN REIKI

Delia-Mihaela Toarnă (Răuț-Bratiloveanu)

PhD Student, University of Craiova.....294

”WHATEV” AND ”BFF”, TEENAGERS ENRICHING OXFORD ENGLISH DICTIONARY

Puskás-Bajkó Albina

PhD, ”Bolyai Farkas” High School Târgu Mureș 300

RHETORICAL FIGURES

Silviu Nicolae Pîrîială

PhD Student, ”Ştefan cel Mare” University of Suceava 305

A SYNTAGMATIC APPROACH TO PHRASAL VERBS

Valentin Roman

PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 308

HYPONYMY – A WAY OF ESTABLISHING A HYERARCHY OF CONCEPTS SPECIFIC TO FOREST TERMINOLOGY

Simona Sandu (Pîrvulescu)

PhD Student, University of Craiova 313

IMBRICATION GENERATING ELEMENTS

Sorina Pârțu

PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 318

TRANSLATION OF ADVERTISEMENTS – STAYING TRUE TO THE BRAND

Alexandra Georgiana Sălcianu

PhD Student, Politehnica University of Bucharest 325

THE SOCIO-CULTURAL VALENCIES OF THE TEXTILE TERMS

Angelica Preda

PhD Student, University of Craiova 329

LA TRADUCTION DE LA LITTERATURE POUR LES ENFANTS

Andronic Runcan Cristina-Ionela

doctorante en cotutelle entre l’Université « Stefan cel Mare »de Suceava et l’Université Paris Sorbonne V « René Descartes » 333

GRAMMAR PHENOMENA SPECIFIC TO THE AROMANIAN DIALECT

Sorin Guia

Assoc. Prof., PhD, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 340

FILLER WORDS USED IN DIDACTIC COMMUNICATION

Angelica Hobjilă

Assoc. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract:In any communicative context, the construction of the speech and the sequence of the locutorial and interlocutory messages imply the use of certain marks at the phonetic, lexical, grammatical level, etc. Of these, the so-called filling words will be considered in the present work; we use the fillers in the acceptance of elements without semantic load, used in various situations with the role of masking a pause in communication, an emotional / emotional block, etc., to save time for the formulation of the subsequent component of the message or to remember a certain word / information, etc., to give or to take the turn to speak, to show that a subject / enumeration etc. has been exhausted, etc.
The proposed analysis will be focused on the filling words excerpted from particular contexts of didactic communication - transcribed in the volume coordinated by Luminița Hoarță Cărăușu, Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală/ Corpus of Romanian language spoken non-dialectically (Iaşi, "Alexandru Ioan Cuza" University Publishing House, 2013).

Keywords: fillers, speaker, communicative intention, pause, didactic communication

Introducere

Pragmatica actului comunicativ reflectă, în varii contexte comunicative, actualizarea anumitor elemente-mărci de ordin fonetic, lexical, gramatical etc., ce caracterizează (oferă informații despre) – explicit sau implicit – stilul locutorial/ interlocutorial, relația locutor – interlocutor(i), situația de comunicare, intenția comunicativă, starea afectivă a locutorului/ interlocutorului etc. Dintre aceste elemente, un rol ce merită a fi analizat îl au așa-numitele cuvinte de umplutură, „trădând", contextual: încercarea locutorului de a masca o sincopă în actul comunicativ, de a câștiga timp pentru a gândi/ continua sau reformula mesajul; dorința de a ceda sau prelua cuvântul, respectiv de a rămâne în ipostaza de locutor; încheierea unui subiect de discuție/ a unei intervenții; un blocaj comunicativ (ancorat afectiv-emoțional, relațional, fizic etc.); încercarea de a empatiza cu interlocutorul etc.

Reperabile, în general, în diverse situații de comunicare, cuvintele de umplutură sunt, totuși, subsumate cu precădere comunicării spontane, considerându-se că ponderea lor este mai mică în cazul „discursurilor" contextualizate oficial, implicând o pregătire atentă a ideilor şi a manierei de transmitere a acestora. Realitatea comunicativă oferă, însă, exemple de folosire a acestor elemente şi în situații cu marca + oficial, așa cum se constată, de pildă, în sfera comunicării didactice – care va constitui, de altfel, și obiectul analizei propuse în lucrarea de față; vor fi avute în vedere, în acest sens, transcrierile din volumul coordonat de Luminița Hoarță Cărăușu, *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală* (Iaşi, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2013), reprezentând acte comunicative din cadrul unor activități de curs/ seminar, respectiv din cadrul unor lecții derulate în învățământul preuniversitar.

1. Cuvintele de umplutură și rolul lor în comunicare: delimitări teoretice

Lucrările de specialitate definesc, în general, cuvintele de umplutură prin raportare la trăsături precum (- informație referențială), (+ informație pragmatică), ultima reflectând, în esență, maniera în care, într-un act comunicativ, se „reglează desfășurarea conversației prin umplerea posibilelor «găuri sonore» din mesaj" (Botoşineanu, Hobjilă, 2002, p. 153). Subsumate, pe de o parte, caracteristicilor vorbirii (care este rar „fluentă" – Clark, Fox Tree, 2002, p. 73; vezi şi Erten, 2014, p. 68; Navarretta, 2015, p. 55; Kosmala, Morgenstern, 2019), mai ales spontane (dar nu

exclusiv) şi, pe de altă parte, strategiilor comunicării, cuvintele de umplutură sunt concretizate, în accepţiune restrânsă, doar în „sunete care nu reprezintă cuvinte", de tipul *ăăă, îmm, hm* etc. (Floyd, 2013, p. 223) şi, în accepţiune mai largă, în astfel de „pauze pline" (Basurto Santos, Hernández Alarcón, Pablo, 2016, p. 193) şi în cuvinte propriu-zise/ sintagme de umplutură de tipul *mă rog, na, uite, aşa, vreau să spun, şi aşa mai departe* (Botoşineanu, Hobjilă, 2002, p. 154), *ştiţi, adică, de fapt* (Lucas, 2014, p. 230), *cum să spun* (Basurto Santos, Hernández Alarcón, Pablo, 2016, p. 193), *ştii* (Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 36) etc. Această din urmă accepţiune va fi, de altfel, avută în vedere şi în analiza propusă în lucrarea de faţă, în asociere şi cu funcţiile îndeplinite – în situaţii de comunicare didactică – de către cuvintele de umplutură.

Reflectând anumite „neregularităţi în vorbire" (Gikas, Sutcliffe, 2019, p. 3) şi potenţiala corelaţie cu „credibilitatea şi competenţa comunicativă" a unei persoane, respectiv cu măsura în care aceasta se face plăcută într-o situaţie de comunicare (Gikas, Sutcliffe, 2019, p. 3), cuvintele de umplutură sunt asociate, pe de o parte, unor cauze ancorate contextual precum: „atenţia împărţită" (Oomen, Postma, 2001; Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 37), graba locutorului sau nepregătirea corespunzătoare a discursului de către acesta (Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 36), nervozitatea şi folosirea de „cuvinte rare" (Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 37) etc. şi, pe de altă parte, unor caracteristici de ordin subiectiv ale locutorului; statistic, s-a constatat, de exemplu, că: bărbaţii folosesc mai des decât femeile cuvinte de umplutură (de tipul *îhî, hm, ăăă*) în conversaţie (Floyd, 2013; Glass, 2017), „persoanele care vorbesc rar folosesc deseori mai multe pauze [şi cuvinte de umplutură] decât persoanele care vorbesc rapid" (Basurto Santos, Hernández Alarcón, Pablo, 2016, p. 192), la fel şi „oamenii conştiincioşi", care sunt „mai atenţi şi conştienţi de ei înşişi şi de ceea ce este în jurul lor" şi folosesc mai multe cuvinte de umplutură de tipul „*[eu] vreau să spun, ştiţi*" (Laserna, Seith, Pennebaker, 2014, p. 335).

Contextual, cuvintele de umplutură îndeplinesc funcţii diverse (puse în relaţie cu „managementul interacţiunii şi planificarea discursului" – Navarretta, 2015, p. 55) şi au rolul de „acoperire"/ substituire a unor pauze motivate, în discursul locutorului, din dorinţa/ încercarea acestuia de a masca sau, dimpotrivă, de a marca:

(a) „amânarea discursului", în condiţiile în care locutorul îşi ia o „pauză de gândire" (Botoşineanu, Hobjilă, 2002, p. 154) pentru a-şi aminti un cuvânt sau un lucru (Floyd, 2013, p. 223; Navarretta, 2015, p. 55), pentru a se gândi la „ce să spună mai departe" (Erten, 2014, p. 68; Laserna, Seith, Pennebaker, 2014, p. 335; Kharismawan, 2017, p. 112; Gikas, Sutcliffe, 2019, p. 4)/ pentru „a planifica" elementele ulterioare ale mesajului (Iliyas, 2014, p. 164);

(b) ezitarea/ nesiguranţa în timpul discursului (Erten, 2014, p. 70; Iliyas, 2014, p. 163; Kharismawan, 2017, pp. 113-114), dificultatea în care se află la un moment dat şi încercarea de „a câştiga timp" (Navarretta, 2015, p. 55; Richards & Schmidt, apud Basurto Santos, Hernández Alarcón, Pablo, 2016, p. 192; Kharismawan, 2017, p. 114; Kosmala, Morgenstern, 2019);

(c) cedarea, păstrarea sau preluarea cuvântului/ a ipostazei de locutor într-o anumită situaţie de comunicare (Navarretta, 2015, p. 55);

(d) epuizarea unui subiect, „în momentul schimbării replicii […] (*uite/ aşa, mhm, aşa, şî*)" (Botoşineanu, Hobjilă, 2002, p. 154);

(e) epuizarea unei enumerări („*ecetera ecetera, şîî aşa mai departe*") (Botoşineanu, Hobjilă, 2002, p. 154);

(f) empatizarea cu interlocutorul/ interlocutorii, „pentru a nu răni sentimentele destinatarului" (Kharismawan, 2017, p. 114);

(g) corectarea uneia/ unora dintre componentele mesajului (Kharismawan, 2017, p. 114), „pentru a reduce răspunsurile eronate" (Crible, 2018, p. 20);

(h) oferirea sau solicitarea de feedback (Navarretta, 2015, p. 55) etc.

În ceea ce priveşte tipologia cuvintelor de umplutură, studiile de specialitate se înscriu fie pe direcţia accepţiunii restrânse, fie pe cea a accepţiunii largi a acestor realităţi comunicative; sunt diferenţiate, în acest sens, ca „strategii de comunicare":

(a) cuvintele de umplutură sau „pauzele pline" „nelexicalizate" (Iliyas, 2014, pp. 168-169; Stenström, Rose, Baalen, Juan, apud Kharismawan, 2017, p. 113; Kosmala, Morgenstern, 2019) – numite şi „sunete vocale neutre" (Juan, apud Kharismawan, 2017, p. 113), de tipul *mm, hm, ăă, îî*;

(b) cuvintele de umplutură sau „pauzele pline" „lexicalizate" (Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 36; Iliyas, 2014, pp. 168-169; Laserna, Seith, Pennebaker, 2014, p. 330; Stenström, Rose, Baalen, Juan, apud Kharismawan, 2017, p. 113), ce pot fi concretizate în cuvinte, propoziţii şi chiar fraze de tipul: *bine, da, cum să spun, ştiţi, dacă vedeţi ce vreau să spun, şi aşa mai departe*;

(c) repetarea (Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 36; Iliyas, 2014, pp. 168-169; Kosmala, Morgenstern, 2019);

(d) „începuturile false" (Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 37; Erten, 2014, p. 68; Kosmala, Morgenstern, 2019);

(e) pauzele [propriu-zise], atât scurte, cât şi lungi" (Duvall, Robbins, Graham, Divett, 2014, p. 37; Iliyas, 2014, pp. 168-169).

Dintre acestea, vom subsuma, în lucrarea de faţă, clasei cuvintelor de umplutură primele patru subclase, în condiţiile în care considerăm că pauza propriu-zisă reprezintă o realitate comunicativă distinctă.

Particularizând pentru sfera comunicării didactice, literatura de specialitate semnalează că, în general, cuvintele de umplutură sunt asociate atât cu „o percepţie negativă în vorbire, deoarece pot scădea gradul de fluenţă" (Kharismawan, 2017, p. 112), scad credibilitatea locutorului şi pot „trăda" insuficienta pregătire a acestuia, cât şi cu o „percepţie pozitivă", pusă în relaţie cu anumite „funcţii care depind de situaţia vorbitorului" (Schiffrin, apud Kharismawan, 2017, p. 112). Aşadar, diferenţa de interpretare este motivată contextual, de aici accentul care se impune a fi pus – în realizarea unui act comunicativ subsumat unui demers instructiv-educativ – atât pe pregătirea discursului, cât şi pe managementul responsabil al interacţiunii locutor – interlocutor(i) şi pe asumarea condiţiei de locutor având anumite caracteristici, ancorat într-o situaţie de comunicare ce se caracterizează printr-un grad mai mic sau mai mare de spontaneitate (gradul mai mare fiind motivat de necesitatea permanentei adaptări la feedbackul primit în fiecare moment).

2. Cuvinte de umplutură reperabile în situaţii de comunicare didactică – analiză de text

Având ca premise, pe de o parte, studiile din literatura de specialitate asociată diverselor idiomuri şi culturi şi, pe de altă parte, realitatea comunicativă, lucrarea de faţă propune analiza unor contexte particulare de comunicare didactică; vor fi inventariate, astfel, diferitele tipuri de cuvinte de umplutură excerptate din texte redate în volumul coordonat de Luminiţa Hoarţă Cărăuşu, *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală* (Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2013), reprezentând transcrieri (II.1., II.2., II.3.1., II.3.2., II.3.3. – Hoarţă Cărăuşu, 2013, pp. 170-187) ale unor acte comunicative din cadrul unor activităţi de curs/ seminar (II.1., II.2.), respectiv din cadrul unor lecţii derulate în învăţământul preuniversitar (II.3.1., II.3.2., II.3.3.); precizăm că au fost păstrate transcrierile din volumul menţionat, iar cuvintele de umplutură vor fi marcate, mai jos, cu italice.

Au fost identificate, în textele analizate, atât cuvinte de umplutură „nelexicalizate" şi „lexicalizate", cât şi structuri repetitive, „false începuturi" şi asocieri ale acestor elemente, ilustrând funcţii/ roluri diferite – subsumate, pe de o parte, specificităţii comunicării de tip didactic şi, pe de altă parte, subiectivităţii locutorilor şi a interlocutorilor implicaţi în actele comunicative transcrise în volumul avut în vedere.

2.1. Cuvintele de umplutură „nelexicalizate" excerptate din textele analizate au fost folosite pentru a masca/ marca:

(a) o „pauză de gândire" – în contexte de tipul: (1) locutorul-profesor se gândeşte ce student să numească pentru a răspunde la întrebare: „reluăm: *ă:* ↑ feras" (II.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 170); (2) locutorul-profesor se gândeşte la componenta ulterioară a mesajului: „să: ↑ +++ simţi ↑ +++ durere ↓ *ă:* ↑ ++ în regiunea ↑ + inimii?" (II.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 171); „notaţi_vă *aşa*

două trei lucruri>. *Ă::* ↑ <următoarea noastrî întîlnire" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); contextul (1) reflectă, în principiu, dinamica relaţionării „clasice" de tip didactic şi a succesiunii întrebare-răspuns, în timp ce contextul (2) se înscrie pe linia particularităţilor individuale ale locutorului, a stilului comunicativ personal, a manifestărilor contextuale ale subiectivităţii (unele putând fi puse în relaţie şi cu subpunctul b de mai jos);

(b) ezitarea, nesiguranţa în formularea mesajului – în contexte-tip precum: (1) locutorul-student formulează mesajul într-un ritm mai lent: „*ă:* ↑ +++ dan *ă:* ↑ + era îngrijorat ↑ *ă:* ↑ + pentru că *ă:* ↑ ++ acuza unele dureri" (II.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 171); similar, locutorul-elev: „*ă:* mă uit*a:*m l*a:* eu la teve când_*ă:* mama mea a venit acasă" (II.3.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 181) – ambele exemple pot fi explicate şi prin faptul că textele analizate reflectă situaţii de comunicare specifice învăţării unei limbi străine; (2) locutorul-student începe mesajul cu *ă*: „*ă*, temele cu internetul în cifre" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173);

(c) lipsa de fluenţă, asociată nesiguranţei, marcată prin cuvinte de umplutură „nelexicalizate" (cel mai frecvent, *ă*) şi prin lungiri de sunete: „este cazul profesoarei eşlii pein ↑ *ă* profesoară care a fost *ă:* pusă în situaţia de a demisiona: ↑ ş*i:* trebuie să argumentăm *ă::* deciziile de_a o supune la + o demisie din funcţia sa de profesoară. (xxx) odată cu explozia souşăl media este tot mai greu să_ţi separi viaţa personală de cea profesională. Unu din cinci angajaţi *ă:* angajatori resping candidaţii pentru un loc de muncă ↑ din cauza profilului de pe feisbuc şi saiturilor de socializare ↑ potrivit unui studiu realizat de (xxx) director*ul:* instituţiei are tot dreptul de_a *o::*– să_i ceară demisia în această situaţie […] poate denigra imaginea liceului ş*i:* oferă un exemplu negativ elevilor […] oamenii trebuie să fie conştienţi c*ă:* acţiunile lor las*ă:* urme digitale de neşters" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 174);

(d) corectarea unei componente a mesajului: „Unul din cinci angajaţi *ă:* angajatori resping candidaţii" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 174);

(e) solicitarea de feedback: „azi suntem în nouă ↓*m::?*" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172).

2.2. Cuvintele de umplutură „lexicalizate" inventariate se încadrează în subclase diferenţiate: (a) ca structură (cuvinte/ propoziţii/ fraze), respectiv (b) ca realităţi pragmatice şi trăsături particulare ale locutorilor:

(a_1) cuvinte/ expresii de tipul *aşa, adică, deci, mă rog,* folosite de către vorbitor pentru a câştiga timp fie în vederea continuării mesajului („notaţi_vă *aşa* două trei lucruri" – II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172; „nu putem + folosi studenţi în scopuri +++ <Zîmbet materiale>. ++++ *aşa* ++ tema patru v_am dat_o pentru acasî?" – II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173), fie pentru a corecta/ completa una dintre componentele acestuia: „şasî doişpi <R *mă rog*>. şasî doişpi:îi:: <R liber la universitate" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); „sau + *mă rog* ↓ produci bani" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); „şi tema şasî revenim *adic*_aş încerca sî dau măcar nouî" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); „nu începe cu apă ↓ *deci* conţine ↑ Apă ↓" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 186);

(a_2) propoziţii (principale sau secundare) de tipul *mai ştiu eu ce, am şi uitat, dacă nu mă înşel*, ca marcă pragmatic-subiectivă a relativizării – de către locutor – a conţinutului mesajului sau a uneia dintre componentele acestuia: „cî dacî suportî: găzduirea *sau mai ştiu eu* ↑*ci na:* nu poţ sî spui cî s_autoîntrezini" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); „tema doi o fost *am şî uitat* primul meu spem" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); „amîndouă erau pe pintrest *dacă nu mî_nşel* nu?" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173), respectiv pentru a introduce o explicaţie, o nuanţare simţită ca necesară, o reformulare: „vorbim de un drept despre o *nu ştiu* o dorinţă o necesitate" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 175);

(a_3) fraze de tipul *cred că aţi văzut; nu ştiu, habar n-am*: prima – ca formă de solicitare a unui feedback din partea interlocutorilor: „n_am centralizat temele da:? *aţi văzut cred cî*" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); cea de-a doua – ca marcă a epuizării unei enumerări: „egzact o fotografii cari sî si încadreze în tema aia ↑ cî_i în camera di cămin cî_i *nu ştiu, habar n_am.*" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173);

(b_1) ticuri verbale – cuvinte de umplutură de tipul *da?, nu?, înţelegeţi?* asociate, cel mai frecvent, solicitării de feedback, dar care ajung să fie folosite în exces şi, de cele mai multe ori, nemotivat, în condiţiile în care locutorul (cel mai frecvent, locutorul-profesor) nu aşteaptă răspuns (confirmare sau infirmare) de la interlocutor(i): „ş_o sî facim haştemele ↓ *da?* o singură întîlniri ↑după aia: +următoarea_i ăi douşunu mai ↓ (tăcere ++++) *da?* şasî doişpi" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); „n_am centralizat temele *da:? aţi văzut cred cî*" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); „dacî nu_i promovat şî nu_i: *înţelegiţi* ↓ *nu?* o sî vorbesc cu marius sî vedem cari_i treaba." (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); „tema unu a fost internet în cifri *nu:?* tema doi o fost" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); „pe sing l_am mai făcut noi>. <Î *bun*>. <Î acuma hai să vedem facem tema la tablă>. <R cine nu a făcut tema_acuma scrie_n caiet>. *da?* şi <Î la primul verb> merg*e:* <F elena cu Alexandra şi cu iustina>." (II.3.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 178); „<L tu: si: *da*>*?* <L doi de e îi citim ↑ I:> *da?* deci tu ↑ si:." (II.3.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 179); „inteligent ↑ *da? bun.*" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 187); „cum este acum*a:* în limba română *nu:?* persoana a patra fiind↑" (II.3.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 182); „te haş ↑ *da? aşa* ↓ <F ce lună>?" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 184); „eiprăl ↓ *da?* eiprăl" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 184);

(b_2) cuvinte de umplutură de tipul *bun, bine, foarte bine*, asociate iniţial întăririi pozitive a răspunsurilor interlocutorului/ interlocutorilor elevi/ studenţi, dar utilizate şi în cadrul discursului locutorului-profesor, eventual ca „pauză de gândire" ce-i oferă acestuia răgazul de a se gândi la următoarea componentă a mesajului (uneori, chiar şi ca tic verbal): „ştiţi voi cum e_n practică>. *bun* ↓ <deci următoarea_i pi douşunu mai […] mai puţin studenţii cari consider cî ş_au făcut temele alea […] > *bini* ↓ şî au nouî şî zeci prin urmare." (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); „o puteţ pune poza pe pintrest. *bun* şi dac – v_am spus dacî nu vă convini + ceva" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 173); „mulţumesc ↓ ana. ++ *bun.* am avut o temă *da?*" (II.3.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 177); „şi tema şasî spuneam cî revenim la pintrest *da?* aveţi di căutat un pin. (xxx) internet guru. INTERNET GURU. pi cini consideraţi voi internet guru. (tăcere +++) *BUN.* ţinînd cont cî sunt dezbateri astîzi voiam sî închei partea di:: predat nu_i cî conspectam di pe_aici tehnologii şi concepte ueb + dar dacî nu sî terminî dezbaterile la timp *da* şi nu am nu rămîni măcar jumătati di orî pentru asta ↑ o sî vă fac un fişier din asta şi vî pun pi grup *da* neapărat sî parcurgeţi *ă* revin. hai sî vedem atunci." (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 174); „<Î INÂGÂ> *da?* <R verbul primeşte la final ing>. *bun.* apoi ↓ <L dacă esti tot la fel + […]> + verbu cu inâgâ. […] *bun.* puneţi data_n caiete" (II.3.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 180);

2.3. Structurile repetitive excerptate din textele analizate ilustrează, ca funcţii ale cuvintelor de umplutură:

(a) oferirea de „ancore"/ adjuvanţi comunicativi interlocutorului: „*nu este normal. este* ↑ + cum putem spune? dacă *nu este normal* ↑ *nu este* obişnuit ↑ *este* ↑ ++" (II.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 171);

(b) „trădarea" unei erori conştientizate şi dorinţa de a o corecta: „*şasî doişpi* <R mă rog>. *şasî doişpi*:îi:: <R liber la universitate" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); „*nu se* mai *nu se* poate aduce în discuţie *ă:* bariera dintre viaţa reală şi cea virtuală" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 176);

(c) o reflectare a atitudinii locutorului: „*mai mult de o lunî.* <Zîmbet ironic> *mai mult* ↓" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172);

(d) actualizarea unui tic verbal (de tipul *nu, nu/ da, da*), ca marcă personală, subiectivă a locutorului: „D: începim noi? cî noi suntem contra. A: *nu nu.* începi echipa pro" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 174); „*da:: da::*" (II.3.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 177); „*da. da:* <R *da da da da da*>" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 185).

2.4. „Falsele începuturi" sunt folosite, în general, destul de rar în comunicarea didactică, având în vedere caracterul, în esenţă, elaborat al acesteia; de aici, şi puţinele exemple identificate în textele avute în vedere – cuvinte de umplutură de tipul *bun, aşa, deci, ei*: „*Bun*, notaţi…" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); „*bun. deci* <Î ADRIAN> este şeful la + băieţi" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 183); „*ei:* ştiţi voi cum e_n practică" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 172); „*a:şa.* <L îmi spune un singur copil cine lipseşte astăzi>" (II.3.1., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 177).

2.5. Asocierile de cuvinte de umplutură „nelexicalizate" şi „lexicalizate" ilustrează, contextual, lipsa de fluenţă a vorbirii, managementul deficitar al emoţiilor şi/ sau pregătirea insuficientă a discursului de către locutor, aspecte marcate suplimentar şi prin lungirea unor sunete: „nu întrerupem dezbaterea cî astea erau regulili. *Ă: bun.* La forumuri medicale sunt echipili?" (II.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 174); „<Î am mers. am fost> *da? Ă: deci* <R de ce esti perfect compus?> că este alcătuit dintr-un auxiliar ↑ *da?* şi verbul de conjugat. *bun.* acum o să facem past căntiniăs" (II.3.2., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 180); „bois ↓ *da? bun.* începem *ă:* c*u:* <câştigătorii>" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 184); de asemenea, în situaţii de tipul: „imediat vă spun ↑ ce este. <L *a:şa* ↓> <S deci aici să vede> *da?* <S sînt două litere> *ia* să fac ş*i:* tabelul" (II.3.3., Hoarţă Cărăuşu, 2013, p. 184), se remarcă posibila asociere a frecvenţei cuvintelor de umplutură cu „simetrizarea"/ punerea în relaţie a ritmului vorbirii cu ritmul scrierii la tablă – element de specificitate în sfera comunicării didactice, mai ales la nivelul învăţământului primar (şi gimnazial).

Concluzii

Optimizarea comunicării în varii contexte presupune, alături de alte coordonate, şi raportarea realistă la folosirea cuvintelor de umplutură, al căror rol este asociat, preponderent, pe de o parte cu spontaneitatea vorbirii şi cu necesitatea resimţită de către locutor de a reveni asupra propriului discurs, de a gândi, corecta, nuanţa, reformula, regândi, completa anumite componente ale acestuia şi, pe de altă parte, cu o anumită gestionare a interacţiunii locutor – interlocutor şi a rolurilor comunicative dintr-o anumită situaţie de comunicare; în plus, este evident factorul subiectiv (afectiv/ emoţional, motivaţional, fizic etc.) manifestat într-un act comunicativ, deseori involuntar, de către persoanele implicate.

Particularizând, comunicarea didactică, deşi asociată unui cadru special, caracterizat prin caracterul dominant elaborat al discursului, ilustrează – mai ales prin exemplele concrete de acte comunicative derulate în sălile de clasă/ curs – atât mărcile contextuale ale „tipicului" şi dinamicii relaţionării şi comunicării profesor – elev/ student, cât şi mărcile individuale, subiective ale locutorilor/ interlocutorilor din situaţiile de comunicare analizate în lucrarea de faţă (vezi volumul Luminiţei Hoarţă Cărăuşu, *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2013 – textele II.1., II.2., II.3.1., II.3.2., II.3.3.).

Studiul realizat reflectă, în acest context, punctele de convergenţă dintre perspectiva (teoretică şi aplicativă) sintetizată prin raportare la literatura de specialitate şi realităţile comunicative reprezentate în textele analizate (vezi tipurile de cuvinte de umplutură inventariate – cuvinte de umplutură „nelexicalizate", „lexicalizate", structuri repetitive, „false începuturi", asocieri ale acestor elemente – şi funcţiile lor), dar – în acelaşi timp – şi limitele unei astfel de abordări neexhaustive, care se poate constitui doar în punct de plecare pentru demersuri similare ulterioare, fără posibilitatea de a realiza generalizări.

BIBLIOGRAPHY

Basurto Santos, N. M., Hernández Alarcón, M. M., & Pablo, I. M. (2016). Fillers and the Development of Oral Strategic Competence in Foreign Language Learning. *Porta Linguarum*, 25, pp. 191-201.

Botoşineanu, L., & Hobjilă, A. (2002). Fenomene lexico-semantice. In Klaus Bochmann, Vasile Dumbravă (Ed.), *Limba română vorbită în Moldova istorică*, Volumul I, Leipzig, Leipziger Universitäts-verlag, 2002, pp. 149-158.

Clark, H. H., & Fox Tree, J. E. (2002). Using *uh* and *um* in spontaneous speaking. *Cognition*, 84, pp. 73-111.

Crible, L. (2018). *Discoursive Markers and (Dis)fluency. Forms and functions across languages and registers*. John Benjamins Publishing Company.

Duvall, E., Robbins, A., Graham, T., & Divett, S. (2014). Exploring Filler Words and Their Impact. *Language & Linguistics*, 11, pp. 35-49.

Erten, S. (2014). Teaching Fillers and Students' Filler Usage: A Study Conducted at ESOGU Preparation School. *International Journal of Teaching and Education*, II*(3)*, pp. 67-79.

Floyd, K. (2013). *Comunicarea interpersonală*. Iași: Editura Polirom.

Gikas, L.E., & Sutcliffe, Z.T. (2019). The Effect of Vocal Fillers on Credibility, Communication Competence, and Likeability. *Communication Studies*, retrieved from https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1268&context=comssp.

Glass, L. (2017). *Ba nu, ba da! Cum să punem capăt lipsei de comunicare dintre el și ea*. București: Editura Trei.

Iliyas, M. (2014).The use of fillers and hesitation devices as communication strategies among Malaysian language learners. *Infrastructure University Kuala Lumpur Research Journal*, 2*(1)*, pp. 162-175.

Kharismawan, P. Y. (2017). The types and the functions of the fillers used in Barack Obama's speeches. *International Journal of Humanity Studies*, 1*(1)*, pp. 111-119.

Kosmala, L., & Morgenstern, A. (2019). Should 'uh' and 'um' be categorized as markers of disfluency? The use of fillers in a challenging conversational context. In Degand, E., Meurant, L., Gilquin, G., & Simon, A. C. (Eds.). *Fluency and Disfluency across Languages and Language Varieties*. (Corpora and Language in Use). Presses universitaires de Louvain, pp. 67-90.

Laserna, C. M., Seith, Y.-T., & Pennebaker, J. W. (2014). *Um*... Who Like Says *You Know*: Filler Words Use as a Function of Age, Gender, and Personality. *Journal of Language and Social Psychology*, 33*(3)*, pp. 328-338.

Lucas, S. E. (2014). *Arta de a vorbi în public*. Traducere de Miruna Andriescu. Iaşi: Editura Polirom.

Navarretta, C. (2015). The functions of fillers, filled pauses and co-occurring gestures in Danish dyadic conversations. *Proceedings from the 3rd European Symposium on Multimodal Communication, Dublin, September 17-18, 2015*, pp. 55-61.

Oomen, C.C., & Postma, A. (2001). Effects of divided attention on the production of filled pauses and repetitions. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR, 44(5)*, pp. 997-1004.

Izvoare

Hoarţă Cărăuşu, L. (2013). *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*. Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza".

BUSINESS AND ECONOMICS COURSEBOOKS FOR ROMANIAN STUDENTS: AN APPRAISAL

Adina Oana Nicolae

Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești

Abstract The present article starts from the premise that a coursebook is an essential tool in implementing a teaching project, in delivering content in an accessible and effective manner. It focuses on a range of business and economics coursebooks authored by Romanian experts (professors and/or syllabus developers) and targeted at Romanian students enrolled in business and economics tertiary education. The selected topics include management, accounting, marketing, general economics, finance, insurance and international business. The range of books available for inspection is evaluated according to a number of criteria including coursebook structure, level of difficulty, methodology, language, range of skills, utilitarian aspects, learner and teacher appeal, etc. In the end, a SWOT analysis is put forth to summarize the main dimensions of this new area of education resources in Romania.

Keywords: appraisal, coursebook, criteria, economics, English

We are used to finding in a textbook relevant content for the formal study of a more extensive field of knowledge or of a distinct, narrower subject. In foreign language learning, a textbook or a coursebook is a resource in language instruction, but it comes in various forms and shapes that promise to help the learner achieve a certain level of expertise.

Although a traditionally indispensable learning tool, a coursebook is not and should not, nowadays, be taken for granted. There have been voices for and against the programmatic use of such a resource in language learning. On the one hand, the devotees (e.g. O'Neill 1982) strongly appreciate how a coursebook's useful content, well-designed and carefully reviewed, is assembled for a particular audience and has a clear target, and thus it emerges as a roadmap for an effective learning process. The detractors, on the other hand, choose to highlight the limitations of all coursebooks in general, focusing their attention on the lack of variety in the teaching procedures, the removal of a surprise element, the peril of lapsing into inflexibility and lack of creativity (e.g. Cunningsworth 1995). Although any coursebook is inherently fraught with such risks, it has to be admitted that the lack of a coursebook is no guarantee for successful learning at all. On the contrary, a well-designed, well-organized, up-to-date, highly flexible coursebook is likely to foster high quality teaching and learning. In this respect, it has been noted (Byrd 2001) that a key element in rendering a textbook efficient in a particular context is the match between textbook and the teaching-learning situation, ensuring its compatibility with the curriculum, the students and the teacher(s).

In between pros and cons, we herein strike an impartial note and, instead of contesting coursebooks *per se*, we aim at evaluating a series of commercially available ELT coursebooks and their fit for a certain context. The targeted niche concerns the teaching of English as a foreign language to university-students majoring in any branch of business and economics studies in Romania. Although international business English course packages are available, for practical considerations of things like availability and cost and possibly for pedagogical reasons as well, they are rather chosen as an exception. To provide cost-effective and better suited study material for the perceived needs of this particular category of adult learners, more and more tutors, teachers, professors, syllabus developers have recently become involved in producing and editing materials

for their students. The result is the increased editorial offer which addresses this kind of formal educational interaction in the Romanian tertiary education context. How good a fit there is between the marketed textbooks and the learning/teaching situation is a matter of rather biassed appraisal. The aim of this paper is to go beyond a highly subjective and impressionistic rating (the "flick-test" in Bell and Gower's terms (1998:125) or the "30-second evaluation" in Byrd's terms (2001: 422)) and review six course materials currently available on the market. These are *Management Issues* (Maria Enache, Marina Militaru, Mariana Nicolae, Raluca Rotariu, Mihaela Zografi), *New Practical English For Finance, Accounting and Insurance* (Diana-Eugenia Ioncică), *Upper Intermediate Business English* (Alexandra Moraru, Cristina Athu and Argentina Velea), *New Mastering English for Economics* (Diana-Eugenia Ioncică), *English for Marketing Students* (Monica Marin, Iulia Răşcanu, Raluca Şerban) and *English for International Business* (Cristina Athu, Argentina Velea, Alexandra Moraru). For ease of reference, they will be henceforth referred to by means of abbreviation, respectively, as MI, NPEFAI, UIBE, NMEE, EMS and EIB.

In order to issue a more objective coursebook value judgement, a checklist evaluation is preferred at this pre-use rating stage, which can act as a more reliable guide when choosing the most suitable course material. In-use and post-use evaluations may follow and are indeed likely to reinforce or bring out some aspects and valuable insights.

For a predictive evaluation, there is no definitive and universal checklist that works for all learning contexts, although some exisiting checklists have been tested and have good reliability and validity scores. It has been highlighted, though, that checklists work best if purposefully devised to match the specific learning and teaching situation in which they are applied (Byrd and Schuemann 2014), so there is a need to develop a specific and customized one, yet a reliable, valid and practical instrument to evaluate English language teaching textbooks in this particular case.

A descriptive, qualitative checklist has the advantage of providing an in-depth analysis of the textbooks and is made up of a set of generalizable evaluative criteria. Relying on previous work on EL textoook evaluation checklist development, the categories which generate a discussion of these textbooks correspond to the following essential questions:

1. Who is the target audience?
2. What are the objectives of the coursebook?
3. What methodology does the coursebook rely on?
4. Which curricular / syllabus frameworks is the coursebook based on?
5. Which are the coursebook content features?
6. What characterizes the coursebook language?
7. What are the coursebook utilitarian attributes?
8. How high is the coursebook learner appeal/ teacher appeal?

Target learners

The first criterion is essential in that it is the key factor which all coursebooks share and it was adopted as the deal breaker in the selection of the six coursebook contenders. It specifies the target learner audience, namely the coursebook addressability to university students enrolled in any business or economics branch of study, including management, accounting, finance, insurance, international relations, marketing, and possibly others. The coursebook title mentions the sub-branch of study in 4 out of 6 cases, the remaining two using the general labels *business* and *economics* instead.

Apart from the title, the authors overtly name their readership category in the foreword in EMS (second year Marketing undergraduates), EIB (first year International Economic Relations undergraduates), MI (first year Management undergraduates). However, only two textbooks make explicit reference to the students's proficiency level (upper intermediate - UIBE, intermediate -MI). This leads us to the main challenge all the authors face when devising such a coursebook. On the one hand, the Romanian formal education system relies on a national curriculum that involves a highschool-leaving complex test which typically awards successful candidates a B2 language

diploma, although B1 and A2 levels can also be validated for some category of theoretical and vocational highschools. Thus, a generalization leads the authors to the assumptiuon that potential students are at least intermediate learners of English. In practice, however, they can be distributed on a wide range of levels, stretching from false beginners to advanced learners. A mixed-level group is probably the reality teachers are going to find in the classroom, and the intermediate or upper-intermediate level is the level that should be the targeted one. Nevertheless, no reference is made to any CEFR level either as a starting or a destination point, but NMEE comprises a self-assessment grid for European levels which can be used to raise the learners' awareness of their current standing and objectives for the future.

Coursebook objectives

All six coursebooks have the overall overtly stated or implicit goal of providing learners with the necessary knowledge and skills that will help them integrate English in their future professional life. They place emphasis on developing a variety of skills, but the manner in which they balance these skills provides evidence for the authors' intentional selection of some areas of interest to the detriment of others. MI is intent on developing three language skills (Reading, Speaking and Writing), and the learners' ability to express themselves 'accurately and effectively in a business environment' (MI 2007:5). Integrated skills and preparation for effective real-life communication seem to be at the core of all six textbooks, at least in the reader-friendly introductory sections, but the routes to this goal are different: despite a different assortment of language skills training, there is a focus on language accuracy manifest in the ubicuity of the vocabulary and grammar sections across all the selected textbooks.

Coursebook methodology

Little is asserted in the way of the methodological approach underlying the coursebook itself. There is an indirect assupmtion that each course is based on communicative language teaching since it promises and provides, to a certain extent, opportunities for interpersonal skills development, interaction, engaging topics for discussion, integrated skills activation. A significant element in all textbooks is their potential for content and language integrated teaching and learning, since they include or revolve around domain-specific topics and information that may be new to the students. EIB stands out as the most traditional textbook, since it does not have an integrated skills approach and it validates reading, vocabulary, grammar and translation as learning activity resources.

Curricular/syllabus framework

In Romania, the first and second year of study in any such economics or business major programme benefits from what has become a formal and informal must and therefore a tradition, a language course. English is still ranked first among the eligible languages for this purpose and it has been recently consolidating its status as such. Despite such a curricular constraint, there is no unitary body of syllabus requirements for English courses, so university tutors and teachers can adapt their teaching to the study programme as they see fit − hence the possibility and the necessity to go for a coursebook that best fulfils the students' needs.

Coursebook content

The coursebook content varies widely, being dictated not only by the specific target learners' needs, but also subject to the authors' preferences for certain topics, themes, activity types, teaching style.

In NMEE, there are 4 large units (Studying abroad, Going International, The Chinese Miracle and Work-Life Balance) and some extra sections (three mini-sections devoted to writing skills, two skills sections, role-cards, a grammar file, a writing file and transcripts). The unit structure is uneven – common elements include Reading, Listening, Language Workshop, and

variable sub-sections concern Speaking, Writing, Case studies, Quizzes. Topics range from Studying Abroad, Marketing Blunders, National Stereotypes, Doing Business in China, Work-life balance, A World of Change, Cross-cultural Presentations, Body Language. This structure is commendable since it relies on an integrated skills approach, in which listening is not left out, and avoids the rigid and uniform structure that could bore the students. There is an exemplary prominent concern with broader communication issues such as non-verbal communication and interculturalism. Nevertheless, the topics are rather generic than specific to the business and economics domain, which makes the material better suited for first-year undergraduates.

UIBE comprises five major chapters (Social Issues, The Job Market, Management and Negotiations, International Banking, Geopolitics), each of them being sub-divided into three or four units. These units draw on diverse fields, such as history (e.g. The fall of the Last Empire, communication (e.g. Negotiation skills, The concept of Assertiveness), life style (The House of the Future), environmental science (e.g. Environment), sociology (e.g. Education), other than business and economics technicalities. Such being the outlook, this coursebook could work for first-year students only. What is relevant in the learning situation is the predictability of the unit structure, which includes five pillars to which various activities are anchored: Speaking, Reading, Vocabulary, Writing and Translation.

Eight three-unit sections make up NPEFAI, each section being designed as a whole in which domain-specific themes (e.g. Financial Institutions and Financial Markets, Wholesale and Retail Banking, Stocks and Shares, Accounting and Auditing, Insurance, Derivatives, Mergers and Acquisitions) are coupled with communication skills training (e.g. Presentations, E-mails, Negotiations, Formal and Informal Business Correspondence, Graph Description, Cross-cultural Presentations, Language for Trends) and with a grammar topic (e.g. Present Simple and Continuous, Present Perfect Simple and Continuous, Future Tenses, The Passive Voice, Conditionals, Phrasal Verbs, The Subjunctive). This triadic structure manages to focus on language both as form and function, integrates a four-skill modus operandi and is highly connected to core issues in economics. Overall, the content recommends this textbook as a useful instrument in teaching more in-depth English for business and economics.

EMS, whose target readership is supposed to study marketing, succeeds in narrowing down the scope of topics to that of marketing, selecting for its nine units relevant material related to Market Research, Product, Consumer Behaviour, Price, Direct Marketing, Promotion, Public Relations, Wholesaling and Retailing, and Meetings. The students' progress is facilitated by heavy emphasis on reading, new vocabulary acquisition and language accuracy (grammatical structures). Speaking is present and it often relies on pair work and group work. The main merit of the textbook is the reliance on content-heavy, domain-sensitive excerpts adapted for reading comprehension and vocabulary work.

MI has been elaborated a project work by a team of experts that retain authorship for their individual chapters, which sometimes leads to implementing personal style in a slightly different unit concept. There are three sections to Unit 1 only, while units 2 to 12 comprise only one section per unit. The themes around which the units or sections are organized are Some Aspects of Management, Manager Types, Teamwork, Women in Management, Why do People Work?, Recruitment, Interviews, Managers and Leaders. Are They Different?, Managing Conflicts, Management Ethics, Business Writing Skills, Business Letters: Layout and Style, Writing Reports. As it can be seen, most topics revolve around management, as the textbook title suggests, others are bordeline issues (e.g. Recruitment, Why do People Work?), while still others focus on developing writing as a special skill among the others. Some units start with the unit objectives (e.g. Unit 1, 6), others delve into skills-developing activities (typically a lead-in which invites to oral interaction). Except for the units that are devoted to writing, there are two major components in each unit: on the one hand, a three-stage reading, and on the other hand, language practice material covering vocabulary and grammar.

EIB, specifically reaching out to first-year students, is organized into six units (Communication, The Interview Kit, On Marketing, On Trade, European Banking System, An Overall View on the European Union), each sub-divided into three sections whose topic is subsumed to that of the unit. The activities are mainly reading, vocabulary work and translation, betraying a more traditional, grammar-centred approach, while grammar practice is inserted in a special final section.

All in all, the six sampled coursebooks have a variable structure, with different numbers of units and sections, with fluctuating emphasis on training language skills, while approaching diverse topics both within and outside the domain of business and economics. Subjective factors such as teaching style, thematic preferences, an anticipation of students' needs or expectations, seem to have influenced coursebook authors in the organization of their material. A more objective factor, i.e. the year of study, has contributed to the authors's vision of the content topics (more or less domain-oriented), but it can allow other options as well.

Coursebook language

When language is in focus, two essential questions need to be answered. On the one hand, if it is authentic, on the other hand, if it is relevant. Authenticity is the aim the authors of UIBE, MI, EMS, EIB, NPEFAI and NMEE, who strive for authenticity and relevance in their efforts to adapt and build on authentic texts from native speaker sources, generally media resources such as newspaper articles or website content. The material included in the reading and vocabulary tasks is adequate to the unit topic and varies in point of formality.

While intensive reading features prominently in all textbooks, and is activated via different skimming and scanning reading tasks, two textbooks stand out as promoters of a fully integrated skills approach, namely NMEE and NPEFAI, which recurrently include listening tasks in their units. The listening material is external and it is specified in an internet link. This seems to be a smart solution for the globalized world we live in, where computerized resources could be rendered apt for teaching purposes.

Writing is taught as an important language skill and attention to genre is paid consistently. A product approach to writing (e.g. articles, types of essays) mingle with process approaches to writing (planning and structuring an essay, connectors) in NMEE. Real-life business and economics genre samples are provided either within units or in a writing file in NMEE and NPEFAI, bur there is equally a concern to develop students' academic writing skills (essay writing) in UIBE and EMS. EIB and MI hardly offer any valuable writing practice.

Speaking is not absent, it is constantly treated as a lead-in to reading or as a source of ice-breaking discussions in the unit introductory sections of all six textbooks and then it reemerges as an auxiliary skills involved in different tasks for which students are invited to work on pairs or small groups. The authors do their best to choose engaging questions and visuals as pathways to discussions and role-cards are a great idea put forth in NMEE and NPEFAI. Moreover, there is valuable input and training for oral presentations in NPEFAI.

Grammar topics are dealt with at an intermediate level in five textbooks (not in UIBE, though), and for clarification and practice emphasis is laid on particular language areas such as countability, questions, phrasal verbs, numerals, if clauses, adjectives and degrees of comparison, word order, the basic recurrent tenses, passive voice, which are not only essential in developing an independent learner's skills, but also often challenging and subject to error for Romanian students. Since formality and informality are two poles essential in business communication, degree of formality is an issue frequently brought up in the textbooks, while language functions (e.g. describing graphs) sometimes generate activities.

Vocabulary is both pre-taught before work on reading comprehension and recycled in post-reading exercises. For further reference, a glossary is appended at the end of the coursebook in NPEFAI and MI. The meaning of words is explained through dictionary definitions, through contextualization, through synonyms, and more rarely through translation. Collocations (termed

word partnerships in a user-friendly manner) are omnipresent, and specialized vocabulary is often presented or activated.

The suitability of all topics for a particular class of students and their business and economics field remains a mooted question. The overall estimate is that a more powerful influx of a narrower economics domain terminology would be a significant plus with respect to the students' command of specialized vocabulary in their future professional life.

Coursebook utilitarian attributes

All six textbooks have affordable prices and are available on the market. Coursebook length varies between 111 (minimum) and 227 (maximum) pages. Despite the modest design in comparison with the colour foreign counterparts, the authors of UIBE and EIB have striven to insert pictures to prompt discussion, the author of NPEFAI and NMEE has provided plenty of visual material – photos, drawings, graphs, and a layout which is professional and avoids monotony.

Learner appeal

In point of benefit for the target learners, NPEFAI and NMEE (which share the author) stand out as accomplished textbook due to their main assets: a domain-specific approach reflected in their content selection, an integrated skills approach reflected in a variety of communicative activities (some of which activate general knowledge, creativity and critical thinking skills), their focus on authentic language resources and diverse language functions (e.g. negotiation, persuasion, presentations, email writing, academic essay writing) and aspects (accuracy and fluency, register, tense presentation in contrast), their multiple opportunities for meaningful interaction in groups and pair work (sometimes facilitated by role-cards), and the weight of cross-cultural, non-verbal and intercultural awareness raising exercises and reading excerpts.

In my opinion, MI is also in the top three most learner-friendly textbooks. The attributes that lead to this ranking are the domain-specific topics, the focus on subtler semantic aspects of language (e.g. synonyms, paronyms, overused terms, denotation, connotation, jargon, slang, me/you attitude embedded in discourse, politically correct language), a well-timed focus on two useful genres in contrast (essays versus reports), error prevention exercises, examples and explanations (e.g. word order or easily confusable words practice), debriefing reading comprehension strategies, critical-thinking and discourse/ culture awareness activities and information (jokes, national stereotypes) as well as speaking activities at the end of a section so as to recycle and internalize the section new knowledge and skills.

Feedback in the form of an answer key can be found in EMS, EIB (two language accuracy tests) and MI.

Teacher appeal

The least engaging activities for learners are translations ((UIBE, EIB, MI). While there is no training for translation proper, no answer key is provided either, which puts the onus on the teacher to make this activity inviting, efficient and valuable for the students. It is particularly problematic to assess the teachability of any coursebook in a predictive stage, but what is rather certain is that the more domain-specific the material, the better prepared the teacher should be, with special training in the business and economics communication idiosyncracies. NPEFAI, MI, EMS and NMEE are likely to have not only learner appeal, but also teacher appeal, for they include manifold activities that lend themselves to different types of interaction (individual, pair and group work) and evince diverse, pragmatic formats (debate, case study, information gap etc.).

6 coursebooks: A SWOT analysis

A SWOT analysis framework is a tool which can offer a principled and well-structured overview of the main aspects of the sampled business and economics educational resources.

The main strength of these six coursebooks is their adaptation (to a different extent in each case) to the target learners' needs in point of level, scope of topics and skills, as well as their flexibility to be further tailored in a particular context. Other strong points are their availability and affordability. Among the weaknesses can be listed their uneven structure, the lack of any time frame specification, the lack of a listening component in some cases, the lack of any ancillaries (teacher's book, workbook, etc) and a remnant of a traditional grammar-translation approach in a few cases. The most conspicuous opportunity that looms large in the tertiary education system in Romania is the growing interest in the business and economics domain and its skills, which generates a permanent need for appropriate , first-rate educational resources. In this context, the native speaker coursebooks authored by foreign experts may count as a threat or as an example worth following.

Conclusions

The main reason why a predictive descriptive evaluation of classroom materials is worth conducting is that it is able to make apparent, albeit from a subjective standpoint, the most visible pros and cons against selecting a coursebook for a certain learning and teaching context. Evaluations such as the one herein – addressing six coursebooks devised by native speakers of Romanian, but intended to develop business and economics first-year and second-year students' communication skills in English – will help authors make an informed decision in coursebook selection and possibly occupy what is still a niche in educational resources publishing in our country.

BIBLIOGRAPHY

Bell, J., and Gower, R. (1998). "Writing course materials for the world: A great compromise." In B. Tomlinson (ed.), *Materials development in language teaching*. pp. 116–129. Cambridge: Cambridge University Press.

Byrd, P. (2001). "Textbooks: Evaluation and selection and analysis for implementation." In Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a second or foreign language*, 3rd ed., pp. 415-424. Boston: Heinle & Heinle.

Byrd, P., and Schuemann, C. (2014). "English as a second/foreign language textbooks: How to choose them - how to use them". In M. Celce-Murica, D. Brinton, & M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, pp. 380–393. Boston, MA: National Geographic Learning.

Cunningsworth, A. (1995) *Choosing your Coursebook*. Macmillan Heineman.

O'Neill, R. (1982) "Why use textbooks?" In *ELT Journal* Vol. 36/2, pp. 104-111. Oxford University Press.

Richards, Jack C. *Evaluating a Text Book*. Available at https://www.professorjackrichards.com/evaluating-text-book/. Accessed on Nov. 21st 2019.

Shave, Jon. *A Teacher Friendly Process for Evaluating and Selecting ESL/EFL Coursebooks*. Available at http://iteslj.org/Articles/Shave-CourseBookEvaluation.html. Accessed on Nov. 21st 2019.

White, Andrew. *Evaluation of an ELT Coursebook Based on Criteria Designed by McDonough and Shaw*. Available at https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sylabusandmaterials/AWhiteCOURSEBOOKEVALUATIONsyllmat.pdf. Accessed on Nov. 21st 2019.

ADVERTISING LANGUAGE. AD TYPOLOGY. „WHY DON'T YOU COME OVER?" CAMPAIGN

Carmen Neamţu

Assoc. Prof. Habil Dr., PhD, "Aurel Vlaicu" University of Arad

Abstract:A preview of the advertising domain brings together the contributions of several disciplines, so that the effort may seem daunting. The advertising phenomenon is assaulting us and is influencing us every day. The present paper shows the classification of the advertisements, with a particular concern on road signs and posters. „Why don't you come over?" Campaign is presented with all the posters created at that time.

Keywords: Romanian advertising, „Why don't you come over?" Campaign

Limbajul publicitar – Tipologia reclamelor. Campania "Why don't you came over"

O examinare a domeniului publicităţii coalizează în jurul ei contribuţiile a mai multor discipline, încât efortul poate părea descurajant. Fenomenul publicitar ne asaltează, agresându-ne şi influenţându-ne zi de zi. Lucrarea de faţă prezintă o clasificare a reclamelor, cu o privire asupra a două categorii: reclama de tranzit şi panourile şi afişele stradale. În ultimii ani, de la Revoluţie încoace, publicitatea ne-a invadat casele zi de zi. Fiecare ziar, revistă sau post de radio sau televiziune ne-a învăţat că economia de piaţă la care aspirăm nu poate funcţiona fără reclamă, iar frecvenţa întâlnirilor noastre cu imaginea şi textul publicitar ne-a convins că ne aflăm în faţa unei componente importante a culturii de masă.

Partizanii publicităţii văd în ea un factor ce sporeşte integrarea indivizilor în comunitate, propunându-le moduri noi de viaţă şi înlesnindu-le alegerea rolurilor sociale potrivite. Pe de altă parte însă, imaginea publicitară ar produce frustrări şi resentimente printre cei incapabili de a-şi procura produsele popularizate. Dincolo de argumentele pro publicitate, dar şi de cele care o condamnă, un lucru este cert: mesajul publicitar devine o formă de comunicare specială, realizată nu la întâmplare, ci după reguli/criterii precise. Voi încerca să ofer o clasificare a reclamelor, detaliind caracteristicile, avantajele, dar şi dezavantajele acestor două maniere de a face publicitate.

Tipologia reclamelor este variată datorită criteriilor multiple de clasificare. Astfel, în funcţie de *produsul* sau *serviciul promovat,* distingem: *reclame primare,* cum ar fi cele pentru produse sau servicii generice, fără marcă (mere, apă oxigenată, ace de siguranţă etc.) şi *reclame secundare,* pentru produse sau servicii de marcă (creme, farduri, ciorapi, bere, vopsea de păr etc.). După *efectele pe care le produc asupra cumpărătorilor,* reclamele sunt *cu acţiune directă asupra receptorilor* (vezi reclama directă prin poştă, cu număr de telefon şi/sau talon de comandă pentru răspuns imediat) şi *cu acţiune indirectă*, adică cu un rezultat ce se evaluează în timp (vezi reclama cu mesaj ecologic).

Reclama de tranzit a apărut în Occident, la începutul secolului al XIX-lea, sub formă de afişe în mijloacele de transport în comun, în staţii şi gări. Pot include aici afişele tipărite, inscripţiile de pe panouri exterioare, autocolante cu adeziv, aplicate în interiorul sau exteriorul mijlocului de transport, pe tramvaie, autobuze, taxiuri. Creatorii de reclame cred că publicul nu e interesat să citească ori să audă o reclamă, ci , mai degrabă, să ia contact cu reclama „în trecere" (*in passing).*

Avantajele în cazul acestui tip de reclamă ar consta în posibilitatea publicului de a recepţiona mesajul publicitar „în mers", mai aproape de spaţiile comerciale, ceea ce urgentează

decizia de cumpărare, şansele de parcurgere integrală a mesajului pentru reclamele din interiorul mijloacelor de transport şi al celor lipite în sălile de aşteptare, gări, staţii de metrou, autobuz, tramvai etc., unde pasagerii dispun de un timp liber, neocupat cu alte activităţi, fiind sporite. Cât despre dezavantajele acestui tip de reclamă, Courtland L. Bovée şi William F. Arens[1] observă că acum pot apărea confuzii între produse, datorită faptului că, în goana maşinii de exemplu, toate reclamele „seamănă între ele". De asemenea, vehiculele aglomerate şi murdare, pe care s-ar putea amplasa reclama, ştirbesc aura de prestigiu a produsului, cumulând efecte negative în jurul percepţiei lui.

Panouri şi afişe stradale

O dată cu apariţia tiparului, afişele (*outdoors poster,* în engleză) devin o industrie, amenajându-se locuri speciale de afişaj, reglementându-se spaţiile, condiţiile de afişaj şi preţurile. Panourile stradale (*outdoor signs & painted bulletins*) sunt, din punctul de vedere al preţurilor, costisitoare. Deoarece sunt receptate „în mers", de obicei din maşină sau din alt mijloc de transport, suportul mesajului trebuie să fie de mari dimensiuni, tocmai pentru a fi observabile, lizibile. Mesajul, în acest caz, trebuie să fie simplu şi concis, tocmai pentru a fi uşor de reţinut, imaginea contribuind în mod hotărâtor la creşterea interesului în rândul receptorilor. În această categorie intră mesajele scrise pe pânză sau pe folii de plastic, agăţate de clădiri sau prinse între stâlpii de la marginea şoselei. Metoda se practică pentru anunţurile cu valabilitate scurtă (inaugurări de magazine, lansări de produse, candidaţi în timpul alegerilor legislative). Creatorii de reclame de acest tip consideră că mesajul are, în acest caz, eficienţă maximă, dacă reaminteşte cumpărătorului de existenţa unui produs deja cunoscut. Mesajul îşi păstrează simplitatea şi claritatea redactării, preferându-se caracterele majuscule, tipuri de litere, fonduri uşor de citit. Culorile au un puternic impact asupra receptorilor, textul urmând a fi însoţit de o imagine percutantă, supradimensionată. Această modalitate de transmitere a mesajului publicitar e preferată datorită numărului extrem de mare de receptori, într-un timp foarte scurt.

O analiză complexă a tipologiei reclamelor am prezentat-o cu ocazia conferinţei organizată de Universitatea din Târgu-Mureş, „*Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity*[2]*,* vezi volumul conferinţei, paginile 60-77.

Campania Why don't you come over? – De ce nu veniţi la noi?

[1] *Contemporary Advertising*, 2nd edition, Illinois, Irwin Homewood, 1986, p.608.
[2] https://old.upm.ro/gidni/GIDNI-06/GIDNI%2006%20Communication.pdf

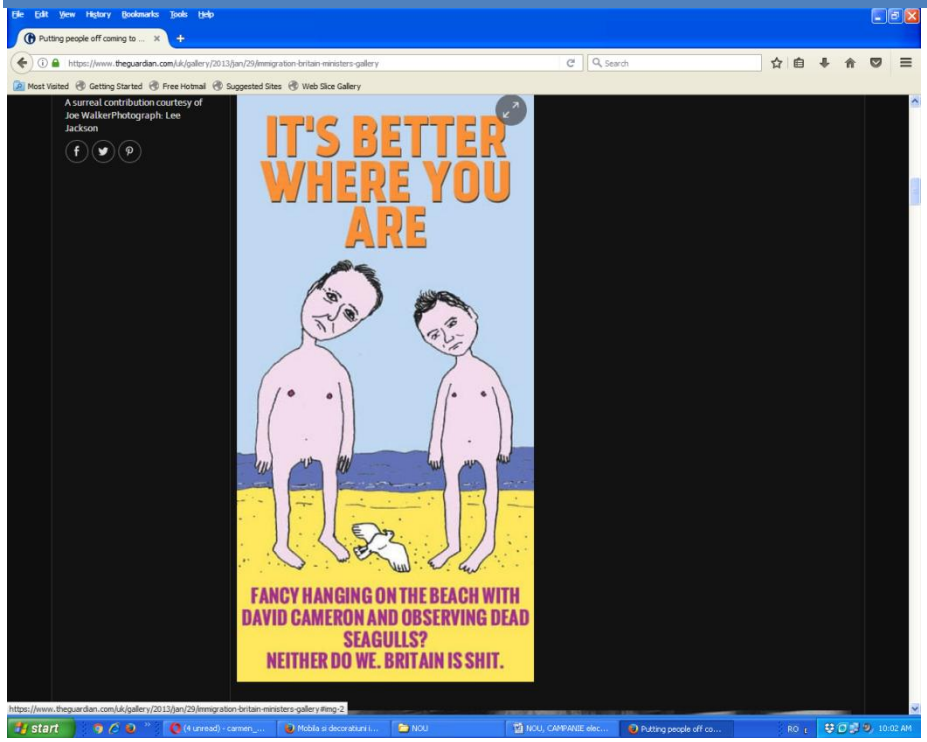
DON'T
COME TO
BRITAIN
IT'S FULL
...of alcopops, asbestos, bad housing, bishops, the British, chavs, Closer magazine, corrupt politicians, cuts, the Daily Mail, dodgy scientists, dogging, drugs with stupid names, drunks, dying bees, dying trees, the EDL, England, fascists, fat-necked imbeciles, feral children, foreigners, George Osborne, hand-wringing liberals, hypocrites, Ian Beale, indifference,
We hate ourselves - we'll probably hate you too.

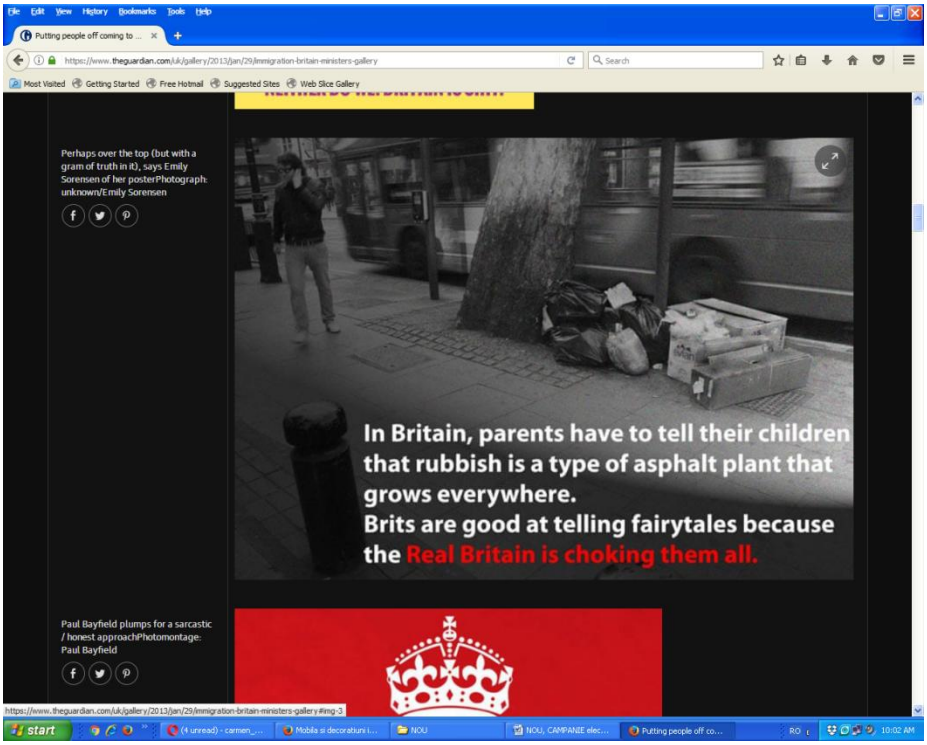
Să aruncăm o privire asupra campaniei care a atras atenţia presei occidentale. Campania s-a derulat în 2013, fiind iniţiată de ziarul *Gândul* şi GMP Advertising, ca un răspuns la „Nu veniţi în Anglia" al britanicilor speriaţi de invazia esticilor în Regatul Unit. Cotidianul britanic *The Guardian*[3] şi-a invitat cititorii să pună în practică ideea guvernului Marii Britanii de a lansa o campanie prin care să le taie cheful românilor de a veni să muncească şi să locuiască în Regat. În capturile de mai jos puteţi vedea câteva din cele mai agresive mesaje pe această temă. Cotidianul *Gândul* a oferit propria campanie, iar afişele realizate sunt şi ele prezentate mai jos.

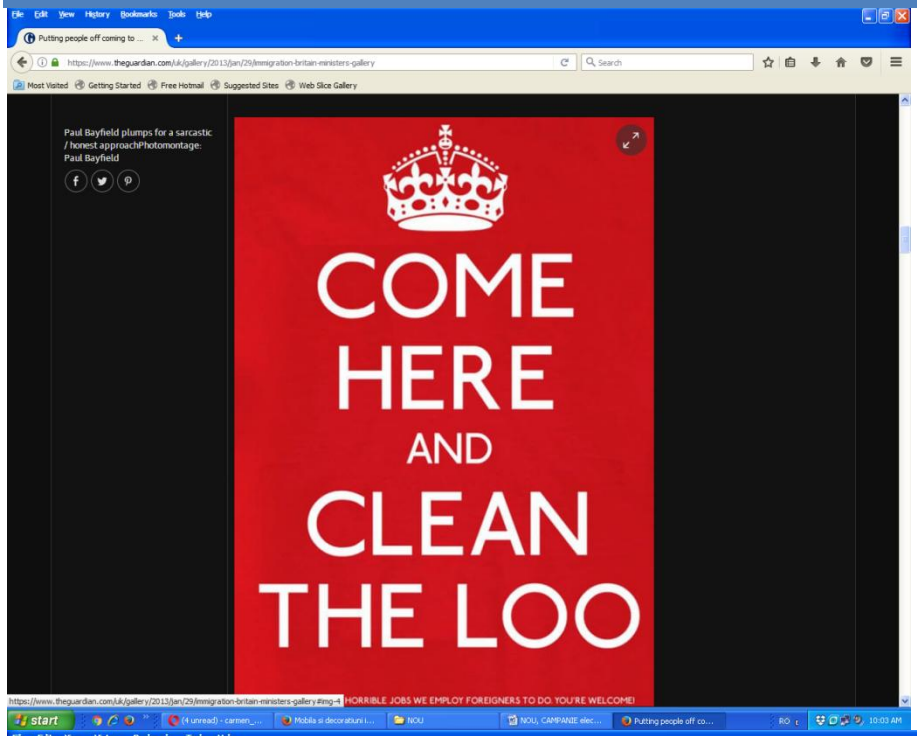
"Nu veniţi în Marea Britanie. E plin... de băuturi alcoolice cu gust de fructe, azbest, case proaste..."
Creat de Andrew Campbell-Howes // The Guardian
https://www.theguardian.com/uk/gallery/2013/jan/29/immigration-britain-ministers-gallery

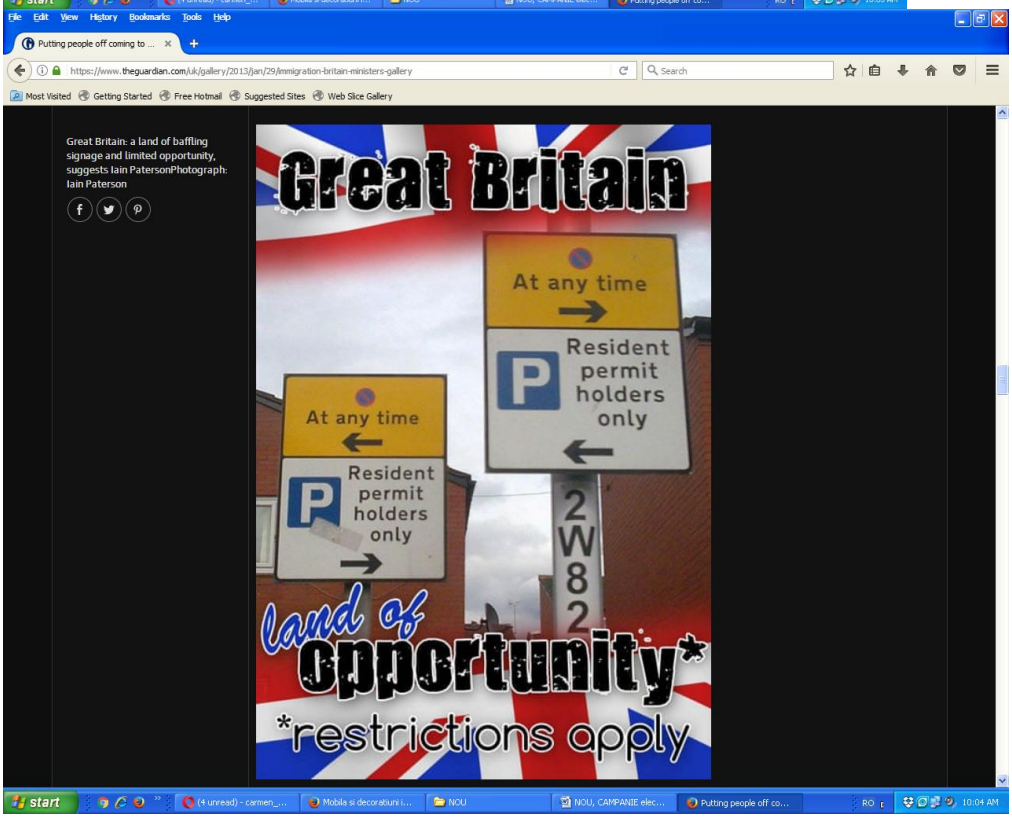
This inclement anti-promotional poster comes courtesy of Katy Parry, who has even suggested an alternative caption: "Bleugh Britain."Photograph: Katie Parry
UK?YUK!

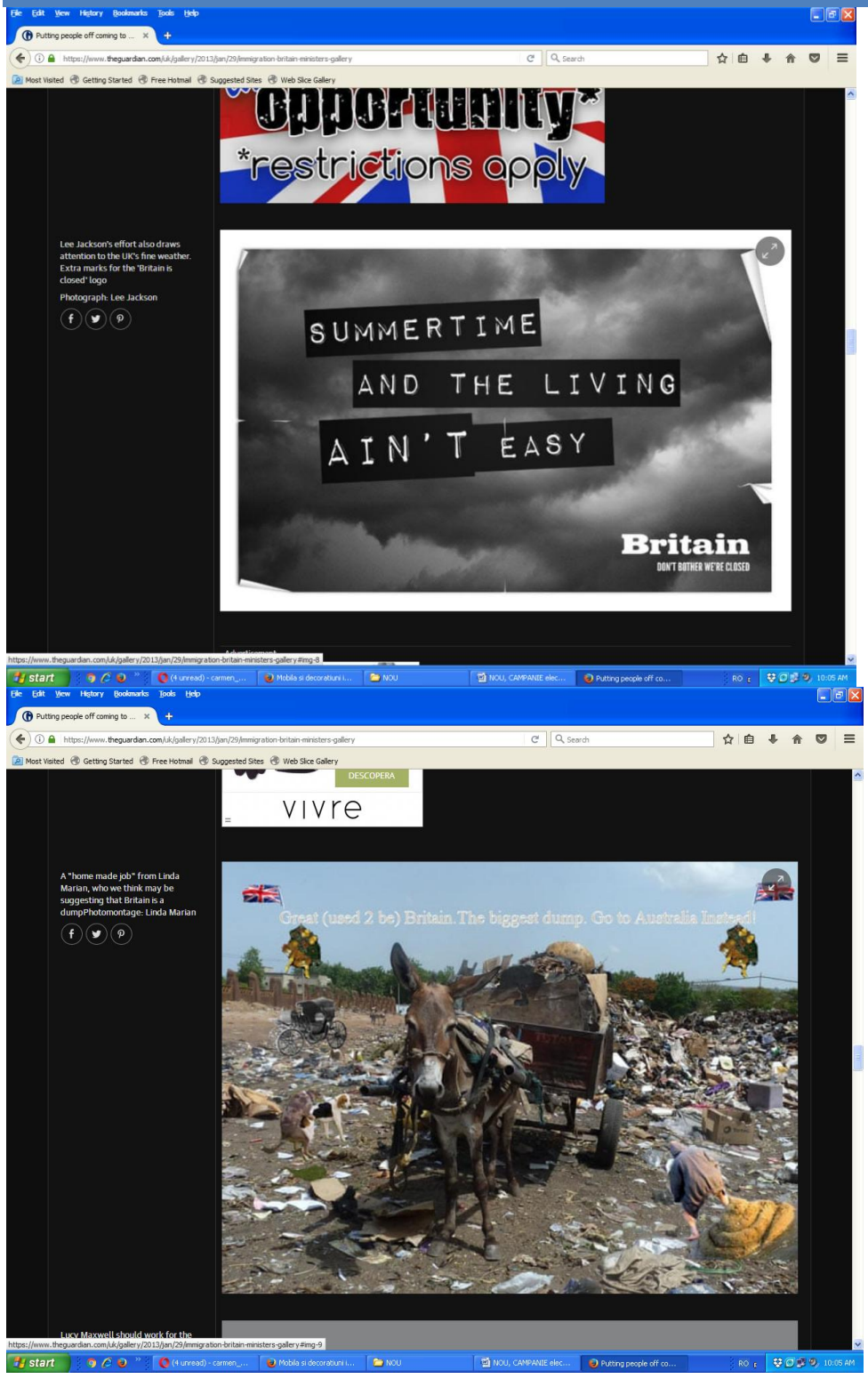
[3] *https://www.theguardian.com/uk/gallery/2013/jan/29/immigration-britain-ministers-gallery*


A surreal contribution courtesy of Joe WalkerPhotograph: Lee Jackson
IT'S BETTER WHERE YOU ARE
FANCY HANGING ON THE BEACH WITH DAVID CAMERON AND OBSERVING DEAD SEAGULLS?
NEITHER DO WE. BRITAIN IS SHIT.

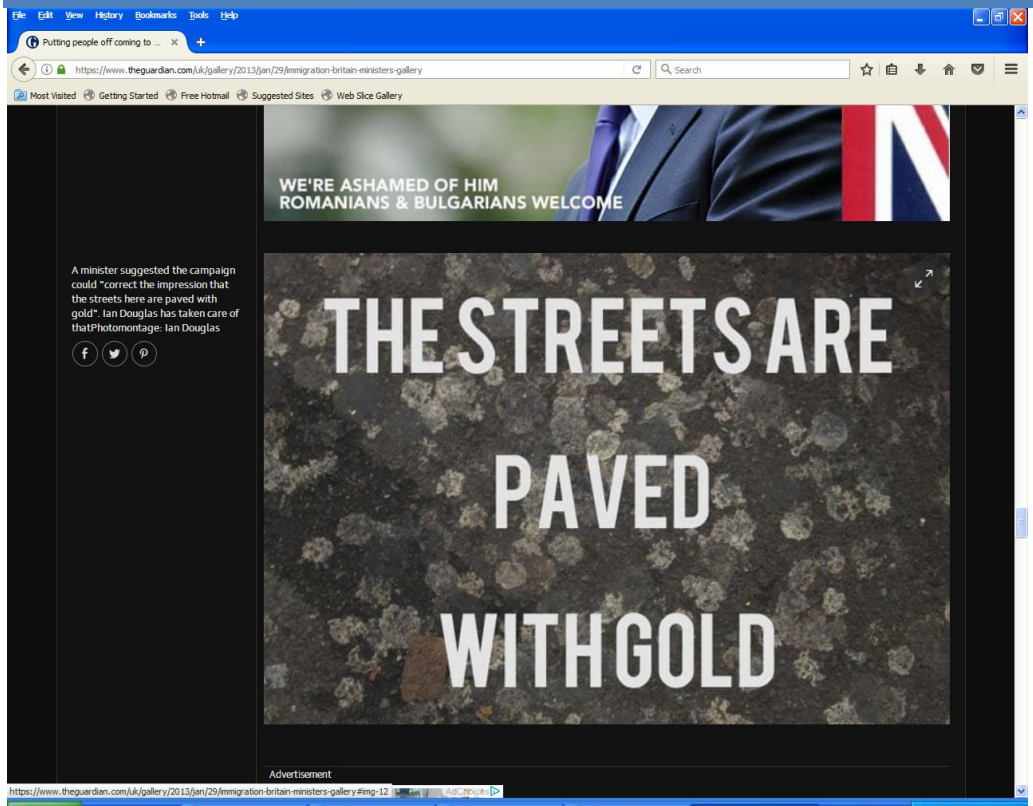

Perhaps over the top (but with a gram of truth in it), says Emily Sorensen of her posterPhotograph: unknown/Emily Sorensen
In Britain, parents have to tell their children that rubbish is a type of asphalt plant that grows everywhere.
Brits are good at telling fairytales because the Real Britain is choking them all.
Paul Bayfield plumps for a sarcastic / honest approachPhotomontage: Paul Bayfield

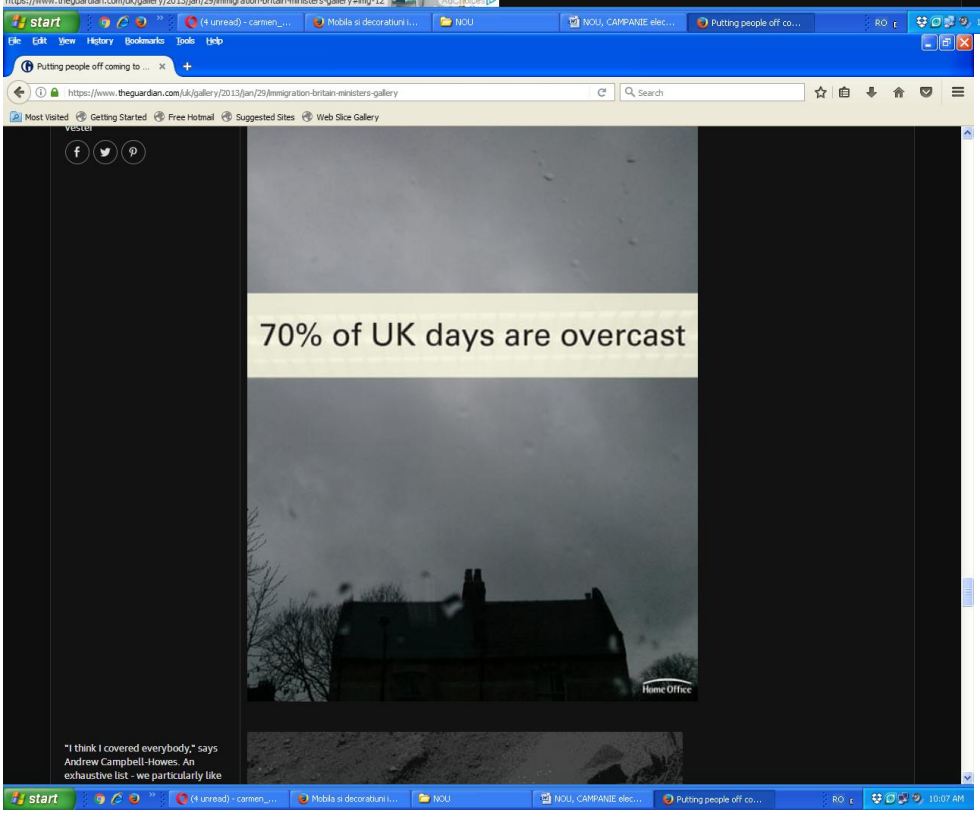

Paul Bayfield plumps for a sarcastic / honest approachPhotomontage: Paul Bayfield
COME HERE AND CLEAN THE LOO
HORRIBLE JOBS WE EMPLOY FOREIGNERS TO DO. YOU'RE WELCOME!


Great Britain: a land of baffling signage and limited opportunity, suggests Iain PatersonPhotograph: Iain Paterson
Great Britain
At any time
Resident permit holders only
At any time
Resident permit holders only
2W82
Land of opportunity*
*restrictions apply


*restrictions apply
Lee Jackson's effort also draws attention to the UK's fine weather. Extra marks for the 'Britain is closed' logo
Photograph: Lee Jackson
SUMMERTIME
AND THE LIVING
AIN'T EASY
Britain
DON'T BOTHER WE'RE CLOSED
vivre
A "home made job" from Linda Marian, who we think may be suggesting that Britain is a dumpPhotomontage: Linda Marian
Great (used 2 be) Britain.The biggest dump. Go to Australia Instead!

Lucy Maxwell should work for the Florida tourist board. She's certain her stark poster would do the trick."It convinces me. Every day..."Photomontage: Lucy Maxwell
The sky in the UK is this colour for 8 months of the year.
Try Miami instead...
"An adaption of the 'GREAT' Britain campaign," explains Jon Worth - who is offering some kind of exchange, perhaps?Photomontage: Jon Worth
GOVERNMENT ISN'T
"An adaption of the 'GREAT' Britain campaign," explains Jon Worth - who is offering some kind of exchange, perhaps?Photomontage: Jon Worth
GOVERNMENT ISN'T GREAT BRITAIN
WE'RE ASHAMED OF HIM
ROMANIANS & BULGARIANS WELCOME
A minister suggested the campaign could "correct the impression that the streets here are paved with gold". Ian Douglas has taken care of


WE'RE ASHAMED OF HIM
ROMANIANS & BULGARIANS WELCOME
A minister suggested the campaign could "correct the impression that the streets here are paved with gold". Ian Douglas has taken care of thatPhotomontage: Ian Douglas
THE STREETS ARE PAVED WITH GOLD
Advertisement


70% of UK days are overcast
Home Office
"I think I covered everybody," says Andrew Campbell-Howes. An exhaustive list - we particularly like

"I think I covered everybody," says Andrew Campbell-Howes. An exhaustive list - we particularly like the addition of 'dying bees.'
Photograph: Andrew Campbell-Howes
DON'T COME TO BRITAIN
IT'S FULL
...of alcopops, asbestos, bad housing, bishops, the British, chavs, Closer magazine, corrupt politicians, cuts, the Daily Mail, dodgy scientists, dogging, drugs with stupid names, drunks, dying bees, dying trees, the EDL, England, fascists, fat-necked imbeciles, feral children,
We hate ourselves - we'll probably hate you too.

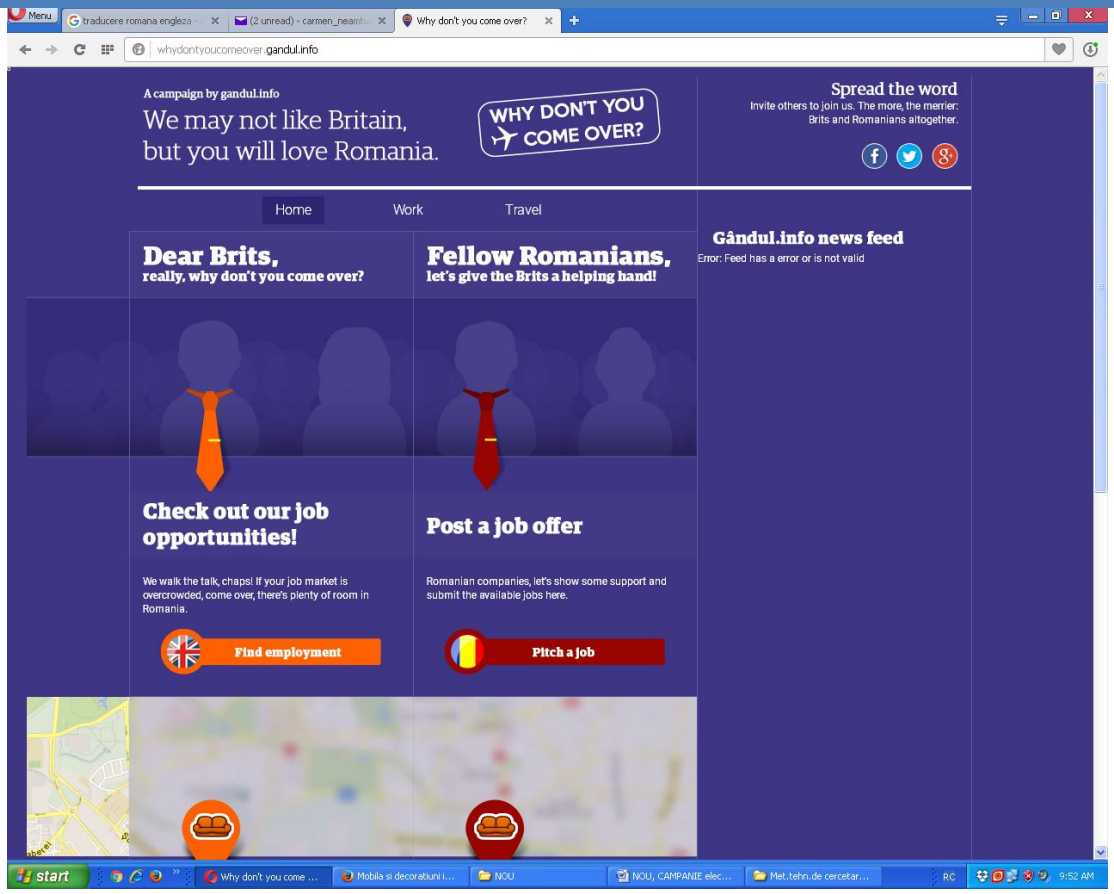
Finally, Nathan Page isn't exactly full of patriotic pride, but still can't resist a dig at our neighbours across the channel!Illustration: Nathan Page
GREY BRITAIN...
IS A STINKY, WET, RASCIST TRAMP!...
Brrrurp
FRANCE IS EVEN WORSE...
BUT
THEY HAVE BETTER/CHEAPER BOOZE!

Autorităţile, presa şi unele organizaţii precum „Migration Watch", din Marea Britanie, au încercat să acrediteze ideea că cetăţenii din România şi Bulgaria vor invada Marea Britanie, după ce restricţiile de pe piaţa muncii şi cele privind dreptul la rezidenţă vor fi eliminate. Fără să se bazeze pe cifre sau studii oficiale, britanicii avansează cifre de sute de mii de imigranţi români care aşteaptă să vină în ţara lor.

La vremea aceea, publicaţia şi agenţia de publicitate lansau zilnic câte două afişe noi din cadrul campaniei "*Why don't you come over?*" , afişe cu ironii legate de isprăvile britanicilor. Campania aminteşte de stereotipurile românilor şi ale britanicilor când vine vorba de ceilalţi.
We may not like Britain, but you will love Romania. Why don't you come over? (S-ar putea să nu vă placă Marea Britanie, dar voi o să iubiţi România. De ce nu veniţi la noi?) este sloganul campaniei *Gândul* dedicate englezilor şi prejudecăţilor despre România.
LOOK*MEDICA | SĂ NE VEDEM SĂNĂTOŞI*
Charles a cumpărat o casă aici în 2005. Iar Harry nu a fost niciodată fotografiat gol.
Berea noastră e mai ieftină decât apa voastră la sticlă.
Aici vara durează trei luni, nu trei ore.
Jumătate din femeile noastre seamănă cu Kate, cealaltă jumătate cu sora ei.
Vorbim mai bine engleză decât oriunde în Franţa.
Ziarele noastre fug după celebrităţi, nu le urmăresc telefoanele.
Controlorii noştri de trafic au mai văzut zăpadă şi nu au fost deloc impresionaţi.
PROFIT TV | OPEN FOR FOLLOWERS

Agenţiile GMP Advertising şi Webstyler au fost premiate cu Grand Prix în secţiunea Digital Campaigns la Golden Drum (Slovenia) şi Grand Prix la categoria PR la ediţia 2013 a competiţiei Eurobest.

DON'T
COME TO
BRITAIN
IT'S FULL
...of alcopops, asbestos, bad housing, bishops, the British, chavs, Closer magazine, corrupt politicians, cuts, the Daily Mail, dodgy scientists, dogging, drugs with stupid names, drunks, dying bees, dying trees, the EDL, England, fascists, fat-necked imbeciles, feral children, foreigners, George Osborne, hand-wringing liberals, hypocrites, Ian Beale, indifference,
We hate ourselves - we'll probably hate you too.


whydontyoucomeover.gandul.info
A campaign by gandul.info
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?
Spread the word
Invite others to join us. The more, the merrier: Brits and Romanians altogether.
Home
Work
Travel
Dear Brits,
really, why don't you come over?
Fellow Romanians,
let's give the Brits a helping hand!
Gândul.info news feed
Error: Feed has a error or is not valid
Check out our job opportunities!
We walk the talk, chaps! If your job market is overcrowded, come over, there's plenty of room in Romania.
Find employment
Post a job offer
Romanian companies, let's show some support and submit the available jobs here.
Pitch a job
start

Campania s-a derulat în mediul online, iar românii au fost încurajaţi să mai adauge motive pentru care britanicilor le-ar plăcea mai mult în România. Tot *Gândul* a creat site-ul whydontyoucomeover.gandul.info, în care românii ofereau locuri de muncă şi canapele pe care britanicii să doarmă, în caz că voiau să vină în ţară. „Why don't you come over?" a fost preluată şi în publicaţii internaţionale. Afişele au fost realizate în cromatica steagului englez (roşu-alb-albastru).

„Ca răspuns, românii au adoptat o abordare pozitivă, prin oferirea unor motive britanicilor pentru a vizita România. Cititorii ziarului Gândul au fost invitaţi să posteze propriile sugestii pe pagina de Facebook a publicaţiei, folosind aplicaţia Come to Romania" a scris publicaţia *TIME* despre campanie. Publicaţii internaţionale importante cum ar fi *Huffington Post*, *The Independent*, *Daily Mirror* si *Channel 4* au scris despre campania Gandul.info "Why don't you come over?", creată de către GMP Advertising, subiectul ajungând şi în *Time*. Astfel, „Why don't you come over?" a devenit prima campanie românească depre care a scris faimoasa publicaţie.

Campania a venit ca un răspuns al GMP şi Gândul.info la campania britanică menită să stopeze "exodul" de români în Marea Britanie, odată cu ridicarea restricţiilor de pe piaţa muncii. Pornită din GMP Advertising, campania a fost completată cu componente de digital de Webstyler şi de PR şi media relations de GMP PR. În doar două săptămâni, campania s-a răspândit în toată lumea, implicând activ sute de mii de români şi generând peste 100 de apariţii în presa internaţională, echivalentul a 2 milioane de euro free media, potrivit unui comunicat de presă al agenţiei *GMP*. Campania semnată de Grupul GMP pentru brandul Gândul.info este printre cele mai premiate campanii româneşti din 2013[4].

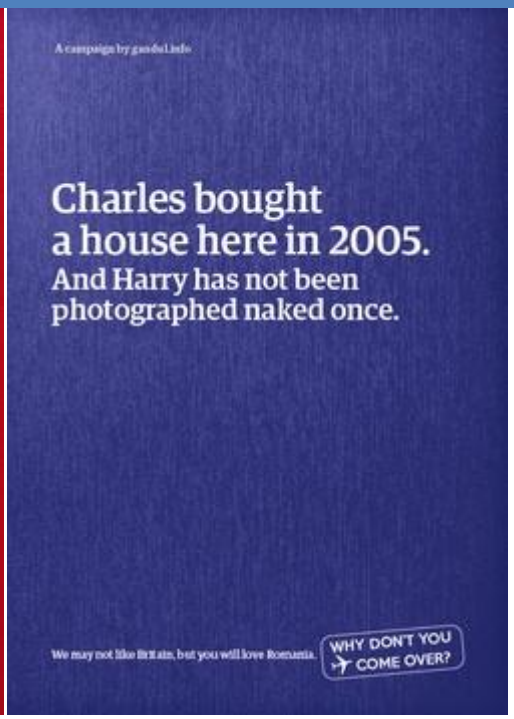
[4] Grand Prix - Digital Campaigns, Gold - PR Campaigns, Silver – Integrated Campaigns la Golden Drum 2013; Gold la categoria Best of PR, Silver la categoria Online la ADC*RO Awards, competiţie la care aceeaşi campanie a fost desemnată cea mai bună campanie integrată, câştigand trofeul Silver la categoria Best of Integrated; Finalistă la Cannes Lions 2013, categoria PR, subcategoriile crisis şi media; Gold Medal la categoria PR Campaigns, AdStars 2013 şi cea mai bună campanie din regiune, la European Excellence Awards.

Why don't you come over?

A campaign by gandul.info
Our draft beer is less expensive than your bottled water.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?
A campaign by gandul.info
Summer here lasts three months, not three hours.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?

A campaign by gandul.info
We build that proper S.U.V. that invited you to do the Math.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?
A campaign by gandul.info
Half of our women look like Kate.
The other half, like her sister.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?

A campaign by gandul.info
We speak better English than anywhere you've been in France.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?


A campaign by gandul.info
Charles bought a house here in 2005.
And Harry has not been photographed naked once.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?

A campaign by gandul.info
Our newspapers are hacking celebrities' privacy, not people's phones.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?

A campaign by gandul.info
We serve more food groups than pie, sausage, fish & chips.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?

-
A campaign by gandul.info
Our air traffic controllers have seen snow before.
They were unimpressed.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?
A campaign by gandul.info
We have the most beautiful road in the world according to your top motoring show.
We may not like Britain, but you will love Romania.
WHY DON'T YOU COME OVER?

BIBLIOGRAPHY

Bovee, Courtland L. şi. Arens, William F **,** *Contemporary Advertising*, 2nd edition, Illinois, Irwin Homewood, 1986.
Neamţu Carmen, *Limbajul publicitar*, Arad, Ed. Mirador, 2002.
Neamţu, Carmen, *Reclame pe limbă. Publicictate şi ubicuitate*, Arad, Ed. Mirador, 2012.

Web:
https://www.theguardian.com/uk/gallery/2013/jan/29/immigration-britain-ministers-gallery
Carmen Neamţu, https://old.upm.ro/gidni/GIDNI-06/GIDNI%2006%20Communication.pdf

A FEW APPROACHES TO TRANSLATION

Carmen Oprișor

Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract:Nowadays we speak about translation as a social phenomenon. The number of translated texts has constantly increased. In the present article we focus upon the main problems a translator copes with in the act of translating. A translation is both art and craft. The act of translating involves more steps. A good translation depends on the translator's skills and knowledge. The translator should know a set of rules from various domains like linguistics, psycholinguistics, semantics, and pragmatics. Last but not least, the one who works in this field as a professional, should be a great stock of information about the cultural context. The translated texts will be correct and expressive if the translator finds the right convertible terms and grasps the connotation from every language.

Keywords: language, translating process, craft, cultural context, convertible terms.

Traducerea a devenit un fenomen foarte răspândit și pe care îl întâlnim în tot mai multe domenii, de la literatură până la știință. Progresul tehnologic și circulația din ce în ce mai rapidă a informației au făcut ca traducerea să fie necesară în compartimente tot mai specializate, fără a neglija sfera artistică. Procesul traducerii este unul foarte complex și implică diferite abordări. Nevoia crescândă de comunicare a fost simțită încă din secolul al XX-lea, secol pe care Peter Newmark îl numea "the age of translation"[1]. Este vorba de o perioadă în care acest fenomen a luat amploare, fiind facilitat de uluitoarea dezvoltare tehnologică.

Când ne referim la ceea ce înseamnă o traducere, trebuie să luăm în considerare statutul acesteia. De-a lungul timpului s-au purtat mai multe discuții asupra a ceea ce este aceasta: un *meșteșug*, o *artă* sau o *știință*? Există cercetători care susțin, cu argumente pertinente, fiecare punct de vedere. De pildă, Th. Savory o privește ca pe o artă, E. Jakobsen o înțelege ca fiind un meșteșug, iar Eugene Nida afirmă că traducerea ar fi o știință.

Adevărata problemă nu este de a reduce traducerea la una dintre formulele amintite mai sus, ci de a releva cum, prin folosirea mai multor mijloace, prin diferite operații lingvistice și abordări literare, să se realizeze un întreg armonios.

În opinia Elenei Croitoru[2], încă din secolul al XX-lea, traducerea a ajuns să fie privită mai mult ca *meșteșug* și ca *artă*, datorită înmulțirii rapide a traducerii textelor literare, în special a operelor autorilor clasici. George Steiner susținea, pe bună dreptate, că o traducere înseamnă o artă înfăptuită după reguli precise.

J.A. Cuddon[3] distinge trei tipuri de traducere, diferența fiind dată de fidelitatea cu care traducătorul respectă textul din limba *din* care traduce. Este vorba, mai întâi, de o traducere mai mult sau mai puțin *literală*, în care se caută a se reda cât mai aproape de original gramatica, sintaxa și chiar nivelul limbii colocviale. Urmează apoi un al doilea model de traducere care încearcă să *transmită spiritul și stilul* din limba-sursă. Ultimul tip de traducere presupune o *adaptare liberă după* textul din limba sursă. Într-o atare traducere, structura, gramatica și stilul textului original pot suferi modificări de substanță, întrucât traducătorul își asumă o libertate destul de mare. Peter

[1]Peter Newmark, *Approaches to translation*. Phoenix Elt Hertfordshire H.P., 1995, p.3
[2]Elena Croitoru, *Interpretation and translation*. Galați, Editura Porto-Franco, 1996, p.15
[3]J.A. Cuddon, *Dictionary of literary terms and literary theory.* Third edition. London. Penguin Books, 1991, p. 994

Newmark sintetizează opiniile care s-au conturat de-a lungul istoriei privitoare la tipurile de traduceri care s-au realizat. El amintește de traducerea *literală și fidelă* și de cea *liberă și frumoasă*. Deosebirea ar fi dată, după părerea lui, de importanța care a fost acordată fie *autorului* fie *cititorului, limbii-sursă* sau *limbii-țintă*.

A discuta despre traduceri înseamnă, mai înainte de orice, să luăm în discuție problema *bilingvismului*. Bilingvismul și actul traducerii reprezintă factori sociali care au influențat evoluția civilizațiilor. Încă din perioada antică s-au descoperit inscripții bilingve săpate în piatră. Traducerile au facilitat comunicarea și, mai apoi, intensificarea contactului dintre civilizații. În prezent, bilingvismul influențează viața economică și socială a diferitelor grupuri etnice. Cercetătorii și pedagogii urmăresc în ce fel prima limbă pe care o persoană o cunoaște influențează procesul de învățare a celei de-a doua. Traducătorul trebuie să țină seama de faptul că „atunci când două limbi intră în contact, ele se influențează inevitabil în mod reciproc”[4].

Calitatea unei traduceri, în special când vorbim de cele simultane sau de cele din comunicările orale, este determinată de nivelul cunoașterii sistemelor gramaticale din cele două limbi, a organizării lor lexicale și a legilor care guvernează procesul traducerii.

Când comparăm textul pe care îl traducem dintr-o limbă în alta, adică din *limba-sursă* (source language) în *limba-țintă* (target-language), ambele limbi devin obiect de studiu. Posibilele erori de traducere apar când cea de-a doua limbă a fost inexact însușită. Greșelile se produc din cauza faptului că, în procesul de învățare a unei a doua limbi, persoana respectivă este influențată de regulile primei limbi cunoscute.

Persoanele care folosesc două limbi pe care și le-au însușit de la o vârstă fragedă nu întâmpină dificultăți în a schimba codul atunci când împrejurările o cer. Ei au o mare mobilitate de a trece de la una la cealaltă, însă este posibil să aplice fiecărei limbi un alt sistem când se ivește situația de a transpune o expresie din prima limbă în cea de-a doua. În acest caz, avem de-a face cu o altă problemă, aceea a găsirii celor mai potrivite *echivalențe*, ceea ce implică o cunoaștere aprofundată a *conotațiilor*. Dificultatea pe care o aflăm când realizăm o traducere pornește de la faptul că nu există corespondențe perfecte între două limbi, indiferent că avem în vedere sistemul lexical sau cel gramatical.

Leon Levițchi sublinia cât de importantă este cunoașterea conotațiilor, pentru că de aici pot porni o mare parte din greșeli în procesul de traducere. Astfel, „sesizarea și redarea adecvată a conotațiilor dintr-un text este piatra de încercare a traducătorului vrednic de acest nume; pentru că zonele în care se manifestă, lingvistice și extra-lingvistice, sunt imense ca întindere, variate ca valoare, subtile și înșelătoare ca tălmăcire, solicitându-l pe traducător dincolo de ceea ce se înțelege în mod obișnuit prin *foarte buna cunoaștere* a două sau mai multe limbi. Momentul *conotație* este un moment în care *cunoașterea* și *știința* cooperează cu *intuiția* și, adesea, se identifică cu ea prin alchimia sensibilităților[5].

În încercarea de a clasifica tipurile de conotații, profesorul Levițchi amintește de nepotrivirea existentă între două limbi în ceea ce privește valențele conotative ale unor cuvinte aparținând domeniului zoologic. De pildă, englezii asociază cuvântului *potârniche* (*partridge*) ideea de vigoare și, mai ales, de trupeșie. Cei care întrebuințează cuvântul se gândesc la o persoană bine făcută și așa s-a născut expresia *as fat as a partridge*. Expresia în cauză, transpusă în limba română, nu produce același efect, întrucât potârnichea este privită ca o pasăre temătoare care caută oricând să scape cu fuga. În limba noastră circulă, în schimb, expresia de *a se împrăștia /a se risipi ca potârnichile*.

În ceea ce privește ideea pe care o au românii despre vigoarea trupului, aceasta se exprimă prin evocarea termenului „dropie”. *Gras ca o dropie* este expresia care contribuie la redarea imaginii de persoană bine făcută, puternică și sănătoasă, a cărei corpolență nu este nicidecum dizgrațioasă. Expresia în cauză nu sugerează atât masivitatea, cât sănătatea trupească și de aceea

[4]Elaine Chaika, *Language: The Social Mirror*. Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachussetts, U.S.A., 1994, p.36,
[5]Leon Levițchi, *Manualul traducătorului de limbă engleză*. București, Editura Teora, 1993, p.79

comparația *gras ca o dropie* se menține într-un registru pozitiv și nu ironic. Înțelegem de ce traducerea literală a sintagmei englezești *as fat as a partridge* prin *gras ca o potârniche* ar suna ilar în limba noastră.

Mai asemănătoare sunt, în cazurile în care „un cuvânt evocă unul sau mai multe atribute ale referentului," comparațiile în care sunt implicate elemente ale regnului floral. Pentru a transmite ideea de sănătate și chiar de frumusețe a chipului, în ambele limbi se folosește comparația cu trandafirul și, respectiv, cu bujorul. În acest sens, englezul preferă să spună *as red as o rose*, care, în română s-ar traduce prin *rumen ca bujorul*. Tot așa, *monkey* se traduce nu prin *maimuță,* ci prin *„împielițat, un drac și jumătate,* după cum *the black ox* nu este *boul negru,* ci *vaca neagră,* în limbaj figurat*"*[6].

În exemplele amintite mai sus, aria semantică este similară în ambele limbi. Atributele privitoare la vigoare sau la starea bună de sănătate nu necesită trecerea într-un alt registru semantic. Sub acest aspect, nu există diferențe majore între cele două limbi, însă în alte situații, numai o bună cunoaștere a unor subtilități de limbă atrage după sine reducerea numărului de greșeli în traducerile efectuate dintr-o limbă în cealaltă.

Există, însă, cazuri când o metaforă de mare efect într-o limbă, atunci când este tradusă literal într-altă limbă, generează sensuri complet diferite, dacă nu chiar ilare. Când spunem, de pildă, în română, „pe fruntea munților de miazănoapte se așezau norii", *fruntea munților* se constiuie în limba-sursă ca o reușită exprimare poetică, una care, din păcate, nu poate fi transpusă în engleză în așa fel încât efectele poeticității să se păstreze. *The foerhead of the mountains* sună pe cât de inexpresiv pe atât de stupid în limba engleză. Evitarea greșelilor de acest tip presupune o cunoaștere temeinică a celor două limbi. În acest context, bilingvismul joacă un rol din ce în ce mai însemnat în zilele noastre. O traducere bună depinde de nivelul experienței și al dibăciei traducătorului de a folosi atât limba-sursă cât și limba-țintă.

Oamenii de pretutindeni, atunci când fac conversație, urmăresc să impresioneze. Astfel, li se pare mai de efect să spună „en vogue" sau „chic" în engleză sau „dandy", „cool" și „o.k." în franceză, deși ambele limbi dispun de termeni în stare să redea perfect noțiunile pe care ei le exprimă într-o limbă străină. Într-o traducere este necesar să se țină seama de elementele de acest fel, deoarece păstrarea unor termeni „la modă" în textul din limba-țintă contribuie la creșterea expresivității textului respectiv, savoarea din limba-sursă rămânând, în mare măsură, neștirbită.

Pentru a înțelege cât mai bine ce este o traducere, trebuie să aducem câteva lămuriri asupra *echivalențelor* și asupra efectelor stilistice din textele de ficțiune și de non-ficțiune. Elena Croitoru precizează că se disting trei sensuri pe care le implică termenul de traducere. Este vorba de traducerea înțeleasă ca un concept abstract care are de-a face atât cu *procesul* de traducere cât și cu *produsul* acestei activități. Mai apoi, traducerea este privită numai ca *produs* al procesului de traducere. Ne referim aici la textul tradus, transpus deja în limba-țintă. Nu în ultimul rând, traducerea poate fi urmărită ca *proces,* ca activitate efectuată de traducător.

Scopul oricărei traduceri este să reproducă pe cât de exact posibil toate caracteristicile gramaticale și lexicale din limba-sursă prin căutarea de echivalențe în limba-țintă. Atât „forma, aspectul literal al unui text, cât și conținutul informațional se cer transpuse în limba-țintă.[7]"

În procesul traducerii, problema echivalențelor semantice și stilistice rămâne una de primă importanță. Ceea ce îi interesează pe traducători și pe teoreticienii traducerii este în ce măsură „este de dorit să se mențină caracteristicile semantice și /sau stilistice ale textului din limba-sursă în cursul transpunerii textului în limba-țintă"[8]. Oricât de fidelă ar fi o traducere, textul transpus într-o altă limbă nu poate fi identic cu cel original.

[6]Ibidem, p.81
[7]Elena Croitoru, *op. cit*., p.15
[8]Elena Croitoru, op. cit., p.52

În acest sens, Roger T. Bell preia de la Meetham și Hudson una dintre cele mai atractive, dar și cuprinzătoare definiții ale traducerii. El înțelege traducerea ca pe „înlocuirea unei reprezentări a unui text într-o limbă printr-o reprezentare a unui text echivalent într-o a doua limbă”[9].

Procesul prin care se înfăptuiește o traducere presupune parcurgerea următoarelor etape: textul din limba-sursă este *analizat* în interiorul memoriei printr-o *reprezentare semantică* universală. Etapa următoare se referă la *sinteza* acelei reprezentări semantice într-un text specific unei a doua limbi, care este limba-țintă.

După părerea lui Bell, textul se aseamănă cu un cub de gheață care urmează a fi „topit” în cursul procesului de traducere. Varianta obținută echivalează cu o „re-congelare” a cubului, numai că „moleculele” acelui cub, odată „topite”, adică disparate în timpul acelui proces, nu vor mai putea fi niciodată dispuse ca în variata inițială. De aceea cubul obținut prin „re-înghețare” (adică reformulare într-o altă limbă) va arăta doar aparent la fel cu cel dintâi. Structura lui este diferită de cea a textului din limba-sursă.

Textele literare conțin, cel mai adesea, anumite nuanțe și subtilități de limbă care pun mai multe probleme traducătorilor decât textele non-ficționale. În cazul traducerilor literare se adeveresc, odată în plus, constatările teoreticienilor privind „himera” înfăptuirii unei echivalențe totale. Este un fapt binecunoscut că nu există sinonimie perfectă nici măcar în cadrul aceleiași limbi, cu atât mai puțin între limbi diferite. Echivalențe absolute nu se pot realiza datorită diferențelor dintre sistemele gramaticale ale celor două limbi, dar și datorită problemelor pe care le pun conotațiile.

Vom urmări ce dificultăți întâmpină traducătorul în cazul transpunerii textelor literare. Pentru început, ne vom opri asupra unor aforisme din volumul scriitorului român Vasile Ghica, *Surâsuri migdalate*. În cazul primului aforism:

„*Nu mai construim piramide. Sunt prea greu de descifrat”,* am optat pentru transpunerea:

„*We have ceased building up pyramids. They are too difficult to decipher”.*

Aici, redarea corectă a timpurilor verbale și a aspectului (categorie care lipsește din limba română) reprezintă o problemă care solicită atenția traducătorilor. *Prezentul Perfect* din engleză poate fi redat în română atât prin Prezent cât și prin Perfectul simplu sau compus sau chiar prin Imperfect. Cel puțin două lucruri sunt hotărâtoare în alegerea corectă a timpului verbal: cunoașterea momentului începerii acțiunii și, dacă este posibil, a duratei ei. Pentru aforismul de mai sus am preferat să formulăm în engleză varianta care folosește Prezentul perfect. Am considerat că în formularea din engleză s-au produs câteva „câștiguri” la nivel semantic, savoarea aforismului fiind mult mai bine pusă în valoare printr-o exprimare care anticipează motivația: „*sunt prea greu de descifrat / They are too difficult to decipher”.*

Tot din rațiuni ce țin de expresivitate am preferat termenul „darkness” pentru ceea ce ar fi putut să rămână „umbră”, în contextul:

„*Umbra are veleități polițienești, penumbra – artistice.*

Darkness has detective ambitions, semidarkness – literary ones.”

În situația dată, însă, întreaga încărcătură semantică este conferită de relația opozitivă dintre cuvintele „umbră – penumbră”, transpusă în engleză prin antonimia „darkness -semidarkness”.

Conjuncția adverbială *și* sau adverbul *mai,* apărut în anumite situații, relevă efecte deosebite la nivelul stilului.

Menirea privirii este să dezmierde. Uneori ajută și *la râmat.*

The mission of the glance is to caress. Sometimes it is good for routing, too.

În acest caz, adverbialul *și* are un corespondent perfect în traducere.

Într-o altă situație avem:

„*Statisticile vorbesc. Dar se mai și bâlbâie.*” Aceasta devine în engleză:

Statistics talks. But it happens to stutter, too. Aici, adverbul *mai,* prezent în română, lipsește din textul englez. În locul lui, am considerat necesară construcția *it happens*, care, în limba română

[9]Roger T. Bell, *Teoria și practica traducerii.* Iași, Editura Polirom, 2000, p.38

se poate traduce uneori și prin *se mai întâmplă*. Posibilitatea ca acțiunea respectivă să aibă o frecvență neregulată este mai bine subliniată astfel în limba-țintă.

Se poartă elogiile rambursabile. / Reimbursable praises are in vogue.

Pentru *se poartă,* am ales inițial *they are fashionable*, pentru ca, mai apoi, să ne oprim la *in vogue*, pe care am considerat-o cea mai potrivită variantă. Aceasta din urmă conține o nuanță discretă de ironie din partea autorului față de snobismul unor oameni care înțeleg politețea numai ca acordare de favoruri reciproce. Chiar și în română, trebuie spus că *se poartă* și *în vogă* sunt foarte asemănătoare, însă, *în vogă* reprezintă o sintagmă cultivată în majoritatea limbilor europene, care impresionează mai mult decât un *se poartă* sau *sunt la modă.* Astfel, *„trădarea"* înregistrată la nivelul gramaticii (înlocuirea unui verb cu o locuțiune adverbială) a atras după sine un câștig la nivel semantic.

Din cele discutate până acum, obervăm că problemele care îi pun în dificultate pe traducători sunt legate de *conotații*. Profesorul Leon Levițchi era de părere că acestea sunt noțiuni al căror conținut este mai greu de deslușit. Deși se află în strânsă legătură cu denotația, conotația implică mai multe aspecte. Conotația, considera Leon Levițchi, se poate confunda cu stilul scriitorului, păstrându-și, totuși, individualitatea.

În primul rând, traducătorului îi sunt de mare folos cuvintele *derivate*. Acestea „se organizează în *familii de cuvinte* utile pentru problemele de opțiune ale traducătorului. În funcție de context, oricare dintre cuvintele englezești și românești de mai jos poate înlocui cuvântul dat în text: *use, to use, to misuse, useless, usefulness, uselesness, usefully, used / folos, folosință, folosire, a folosi, a se folosi de, folositor, nefolositor.*

Astfel, posibilitatea de a alege este suficient de mare pentru traducător în cazul expresiilor: *What is the use of it? - La ce folosește?*

Where is it used? - Ce folosință are?
What do they use it for? - E folositor la ceva?
Is it of any use? - Unde se folosește?[10]*"*

Beneficiul este că multitudinea variantelor îi oferă traducătorului șansa de a opta pentru cea pe care o consideră cea mai nimerită în limba-țintă. Profesorului Levițchi îi revine meritul de a fi realizat o foarte utilă clasificare a conotațiilor. El ne propune următoarele tipuri:

1. un cuvânt care evocă referentul;
2. un cuvânt care evocă unul sau mai multe atribute ale referentului. Astfel, *nose* desemnează, ca prim sens, termenul *nas,* însă mai semnifică, metaforic vorbind, și *proră, bot de corabie* sau de *avion,* deoarece există posibilitatea comparării acestora cu atributele pe care le are nasul: proeminență, ascuțime, etc.
3. un cuvânt care evocă un alt cuvânt prin asemănare, prin contiguitate și prin contrast;
4. un cuvânt care se evocă pe sine, evocare putând, la rândul ei, să fie *diacronică* sau *sincronică.*

Evocarea *diacronică* este în măsură să producă efecte stilistice deosebite: „ un cuvânt se evocă pe sine diacronic atunci când integral sau numai printr-un sens sau mai multe sensuri poartă amprenta scurgerii unei perioade de învechire sau arhaizare față de momentul alcătuirii discursului. (...) *Yule log*, de pildă, este definit ca bușteanul cu care se începea ceremonia focului din Ajunul Crăciunului. (...iar acest cuvânt) reînvie o lume întreagă cu obiceiurile ei, cu sentimentele și cu atmosfera specifică sărbătorii"[11].

Evocarea diacronică se mai realizează și etimologic. Spre exemplu, un cuvânt ca *Remember!* devine evocator dacă îl raportăm la momentul când a fost rostit de regele Charles II, aflat pe eșafod. Într-un atare context, vorbim de o conotație mai largă, iar aceste cuvinte sugerează reacția disperată a celui care urmează să fie executat printr-o decizie injustă, vindicativă, care consfințea, de fapt, o crimă.

[10] Leon Levițchi, *op. cit.,* p.82
[11]Leon Levițchi, *op. cit.,* p.83

Evocarea *sincronică* se referă la contextul care influențează schimbarea sensului cuvintelor în numeroase feluri. Contextul poate fi destul de imprevizibil. Ca să exemplificăm, ne vom opri la următoarea exprimare din limba engleză:

"*What a morning – fresh as issued to the children on a beach!"* Expresia sună ca ceva neașteptat, iar o posibilă variantă de traducere ar fi:

„Ce dimineață – proaspătă ca o ediție specială pentru copiii de pe plajă!"

Ne putem da cel mai bine seama de complexitatea unei traduceri și de transformările care intervin în procesul ei, lucrând asupra unui fragment pe care am ales să îl transpunem în limba română și care face parte din povestirea lui Edgar Allan Poe, *The Tell-Tale Heart*:

" *True! - Nervous – Very, very, dreadfully nervous I had been and am! But* why will *you say that I am mad? The disease had sharpened my senses – not destroyed – not dulled them. Above all was the sense of hearing acute. I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How then, am I mad? Hearken! And observe how healthily - how calmly I can tell you the wholw story."*

Pentru titlul narațiunii ales varianta „*Inima care te dă de gol*", considerând-o cea mai fidelă redare a sensului acestei expresii: "*The tell-tale heart*."

„*Într-adevăr! Agitat -foarte, foarte - îngrozitor de agitat fusesem și încă mai sunt! Dar de ce* țineți *să spuneți că sunt nebun? Boala îmi ascuțise simțurile – nu le-a distrus – și nici nu le-a amorțit. Dintre toate, simțul auzului era cel mai pătrunzător. Auzeam toate câte se puteau auzi din ceruri și de pe pământ. Auzeam o mulțime de lucruri din iad. Și atunci, cum vine asta, sunt nebun? Ascultați! Și luați bine seama cu cât calm pot eu să vă spun întreaga poveste*".

Întrucât sinonimia totală nu reprezintă decât o utopie, traducătorul se vede nevoit să opteze pentru cuvântul cel mai potrivit într-un context dat, alegând dintr-o serie mai largă sau mai restrânsă de elemente sinonimice. În cazul de față, am ales termenul *agitat* în locul celui pe care dicționarele l-ar fi indicat inițial: *nervos*. Am considerat că termenul ales aici oglindește cu mai mare fidelitate starea de adâncă neliniște a personajului care pune la cale și, în cele din urmă, înfăptuiește o crimă.

În traducerea textelor literare este foarte important să cunoaștem *contextul* cultural și, de asemenea, atmosfera reprezintă un factor care nu trebuie neglijat. În fragmentul de mai sus, momentele de spaimă pe care le trăiește eroul, gândurile care i se învălmășesc în creier și necurmata lui stare de neliniște sunt redate atât prin mijlocirea unor cuvinte sugestive la nivel semantic cât și prin utilizarea unor anumite timpuri verbale. Astfel, pentru *I had been and am*, mai mult ca perfectul și apoi prezentul simplu, întărite de adverbul *încă*, exprimă mai exact ideea de continuitate a unui anume disconfort psihic. Permanentizarea unei atare stări și, mai ales, adâncirea eroului într-o angoasă greu de suportat este redată la nivel gramatical de prezența celor două timpuri.

În textul original, autorul accentuează funcția modală a verbului *will*. Formularea „*but why* will *you say that I am mad*?", tradusă în română prin „*dar de ce* țineți *să spuneți că sunt nebun*?", ne oferă imaginea îndârjirii personajului în efortul său de a-și demonstra luciditatea și de a-și face credibilă povestea. Pentru a obține maximum de efect, scriitorul recurge la mijloacele retoricii. Într-o atare situație, textul din limba-țintă ar trebui să conțină acele cuvinte sau sintagme prin care atenția cititorului să fie focalizată asupra celor ce vor urma. Și tot pentru a capta pe deplin atenția cititorului, scriitorul introduce verbul *Hearken!* care imprimă textului o notă de oralitate.

În română, traducerea acestui verb este : *Ascultați!,* un cuvânt aproape neutru la nivelul expresivității literare. Numai că, dublat de locuțiunea verbală *Luați bine seama!,* se produce în context o consolidare a legăturii dintre povestitor și publicul său cititor. Naratorul își gândește bine strategia prin care stârnește interesul cititorilor care, acum, sunt pregătiți să urmărească cu sufletul la gură *întreaga* poveste.

În special în traducerea textelor literare, o problemă foarte spinoasă o reprezintă căutarea *echivalențelor*. Echivalențele de semnificație, după cum aflăm de la Umberto Eco, se referă la termenii sinonimi. „Echivalența referențială"[12], ne demonstrează marele om de cultură, nu coincide

[12]Umberto Eco, *A spune cam același lucru. Experiențe de traducere.* Iași, Editura Polirom, 2008, p.25-26

cu „echivalența conotativă, care se referă la modul în care cuvintele sau expresiile complexe pot provoca în mintea ascultătorilor sau cititorilor aceleași asociații și reacții emotive".

Dacă sinonimele pot fi identificate de dicționare, *omonimia* este mai greu de sesizat mai ales atunci când traducerea este făcută de o inteligență artificială. Umberto Eco a căutat un exemplu la îndemâna tuturor și s-a oprit la cuvântul *work* care, în limba engleză, poate fi tradus atât prin *literary masterpiece* cât și prin *factory*. Înlocuirea unui termen cu altul în diferite contexte verbale nu este posibilă fără alterarea sensului. Aparatele dotate cu programe de tradus, crede umberto Eco, nu sunt capabile de „selecție contextuală". Astfel, în literatură, *works* înseamnă *serie de texte*, iar când este vorba de industrie sau de un proces tehnologic, traducerea este *o serie de mecanisme*. Numai contextul, distins de gândirea *umană,* nu artificială, este hotărâtor în alegerea unuia sau altuia dintre termeni. În această lumină trebuie să vedem că definiția pe care o propune traducerii este una simplă, universal valabilă, dar care, totuși, nu epuizează discuția asupra acestei teme.

Când afirmă că o traducere înseamnă „a spune cam același lucru într-o altă limbă", ne dăm seama că greul începe atunci când încercăm să înțelegem ce presupune acel „cam". Chiar *același lucru* nu poate fi transpus într-o altă limbă fără „pierderi", deoarece procesul traducerii implică „procedee pe care le numim parafrază, definiție, explicație, reformulare, ca să nu mai vorbim de pretinsele înlocuiri prin sinonime".

De aici înainte, vedem că aprecierea prin *cam același lucru* lasă loc negocierii. Acum înțelegem mai bine că, de la o traducere la alta există deosebiri și că nu se poate realiza aproape niciodată o echivalență perfectă între textul din limba-sursă și cel din limba-țintă.

Indiferent care sunt definițiile la care dorim să ne oprim, important de reținut este că traducerea rămâne un proces de transpunere a unui text din limba-sursă în limba-țintă, proces realizat într-o asemenea manieră încât semnificațiile de suprafață ale celor două texte să fie similare.

Traducerea nu poate fi redusă la un simplu proces mecanic, cu caracter secundar, pentru că vorbim de un act creativ. Traducătorul este obligat să se ridice la „demnitatea operei originale", așa cum aprecia Wolfgang Iser. În opinia acestuia din urmă, o traducere este menită „să umple anumite goluri", în cadrul unui proces creativ. Cercetătorul consideră că sensul unui text nu este „complet" . De aceea, procesul de traducere nu poate fi nici el unul „complet". Acesta necesită anumite compensări la nivelul informației, compensări pe care el le asemuiește cu „umplerea unor goluri". Fenomenul se produce în timpul procesului de transpunere a sensului din textul original în „varianta textului tradus într-o altă limbă"[13].

Procesul traducerii este unul dinamic, creativ și complex. Traducerea, sunt de părere mai mulți oameni de cultură, poate fi înțeleasă și ca un act de *interpretare* pentru că, în majoritatea situațiilor, traducătorul se vede obligat să facă o alegere dintr-o multitudine de posibilități. Orice traducere implică un volum de muncă impresionant care este, însă, compensat de bucuria de a fi oferit cititorilor din spații în care se vorbesc limbi diferite nu doar un volum de informații despre o anumită cultură, cât mai ales emoțiile estetice pe care textul original a încercat să le producă.

BIBLIOGRAPHY

1. Bell, Roger, T., *Teoria și practica traducerii.* Iași, Editura Polirom, 2000.
2. Chaika, Elaine, *Language: The Social Mirror*. Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachussetts, U.S.A., 1994.
3. Croitoru, Elena, *Interpretation and translation*. Galați, Editura Porto-Franco, 1996.
4. Cuddon, J.A., *Dictionary of literary terms and literary theory*. Third edition. London. Penguin Books, 1991.

[13] Wolfgang Iser, *The Act of Reading – A theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins Press Ltd,. London, 1987, p.9

5. Eco, Umberto, *A spune cam acelaşi lucru*. *Experienţe de traducere.* În românește de Laszlo Alexandru. Iași, Editura Polirom, 2008.
6. Iser, Wolfgang, *The Act of Reading – A theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins Press Ltd,. London, 1987.
7. Levițchi, Leon, *Manualul traducătorului de limbă engleză*. București, Editura Teora, 1993.

Notă: Toate traducerile din textele în limba engleză îmi aparţin.

FRENCH NAMES OF JEWISH ORIGIN

Adela-Marinela Stancu

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: French first names are connected with the origins of the French population, which has been the result of a number of colonizations, invasions and immigrations. Onomatology is closely related to linguistics, most of the first names bearing a distinct acceptation. In this article, we are going to analyse the masculine first names of Hebrew origin, trying to remark and underline the influence of the Hebrew language on the French anthroponymy, by working out a corpus of first names.

Keywords: anthroponym, first name, influence, loan word, meaning.

L'anthroponymie apporte des faits à l'historien et au linguiste, car les noms de personne, à quelque époque qu'ils appartiennent, sont un reflet plus ou moins ou vifs des civilisations et des langues qui ont rayonné sur un pays, et en particulier sur la France.

Les noms de personnes, par leur forme même, renseignent sur des déplacements des familles qui ont eu lieu dès le Moyen Age.

Les noms hébreux appartiennent à plusieurs langues sémitiques différentes, telles que le phénicien, l'araméen, le syrien etc. Plusieurs de ces noms sont anciens. Certains évoquaient des particularités physiques ou morales. Beaucoup de noms sémitiques renfermaient un nom de divinité: on les appelle des noms théophore, ce sont des noms composés dans lesquels l'élément signifiant «Dieu» est souvent *el*, et parfois *iahouh*. Grâce au christianisme et à la propagation de l'écriture, les noms hébreux se sont répandus partout dans le monde. Ces noms ont joué un rôle immense dans l'histoire des noms de personnes.

Nous y continuerons la série d'études qui comprend l'analyse étymologique des prénoms d'origine différente. Notre attention se dirige cette fois-ci sur les prénoms masculins français d'origine hébraïque et qui sont assez nombreux et qui témoignent l'influence de l'hébreu sur le système anthroponymique français.

En ce qui suit, nous ferons une analyse étymologique de ces prénoms, en utilisant les dictionnaires de spécialité qui se retrouveront mentionnés dans la bibliographie.

Aaron peut venir de l'hébreu *har* «la montagne» ou de *aron* «l'armoire», en référence à l'Arche d'Alliance, coffre de bois recouvert d'or où auraient été placées les Tables de la Loi rapportées par Moise. Le mor pourrait aussi dériver de *ron* «le chant» (Aaron est celui qui chante les louanges de Dieu).

Abel est un prénom masculin qui a pour origine l'hébreu *Hebel* (ou *Hevel*). Le nom a été traditionnellement interprété au sens de «souffle, buée», mais il est parfois rapproché de l'assyrien *ablu* «fils» ou de la racine syriaque *ybl* «meneur de troupeau». Le prénom évoque la fragilité des choses qui passent, «la bouée, le souffle». On en a comme prénoms associés: *Abélard, Abelardo, Abelino, Abelkader*. Abel est un personnage de l'Ancien Testament. Second fils d'Adam et Eve, Abel élevait des brebis alors que son frère Caïn était agriculteur. Dieu acceptait les sacrifices d'Abel, mais pas de Caïn, qui, jaloux, tua son cadet. Dieu a maudit le meurtrier et l'a condamné à l'errance. L'opposition entre les deux frères et le fratricide sont peut-être l'écho du conflit de deux formes de civilisation. Abel représente la vie pastorale nomade et Caïn symbolise les débuts de la technique: sa descendance maîtrise l'art de la forge, des armes, mais aussi celui du tissage et des

instruments de musique. *Abel*, sans être courant, a été un prénom en usage, contrairement à Caïn, trop associé à l'image du fratricide.

Abraham a pour origine l'hébreu *Avraham*. Le nom du premier patriarche d'Israël est d'abord *Abram* (hébreu *Avram*), qui signifie littéralement *av-* «père» et *ram* «éminent». Le prénom a été glosé «père de nombreux peuples». Il est probable que ce nom biblique soit d'origine assyrienne; on relève *Abi-ramu, Abu-ramu* dans des textes babyloniens. On retrouve le premier élément *ab-* (*av-*) dans d'autres prénoms d'origine hébraïque. La forme courte *Abram* est en usage; le diminutif *Bram* s'emploie en anglais et en néerlandais. Dans la tradition musulmane, *Ibrahim*, parfois abrégé en *Brahim*, est équivalent d'Abraham, ayant comme variante pour le féminin *Ibrahima*. Dans la tradition juive, qui l'a conservé en usage, *Abraham* a pour diminutifs *Ebbie, Abi, Avi*. Abraham est considéré comme un prophète par la tradition musulmane, est une figure dominante dans l'histoire des origines d'Israël. C'est l'homme de la foi, qui abandonne tout à la demande de Dieu. Il accepte de sacrifier son fils Isaac mais, interrompu par un ange, il se saisit d'un bélier. L'épisode marque la fin des sacrifices humains à une divinité. Il préfigure pour le christianisme le sacrifice de Jésus. Le prénom apparait en France après le XVIIe siècle. Il a été très peu employé, parce qu'il évoquait trop nettement la tradition judaïque et il est rare au XXe siècle.

Adam est un prénom rattaché au mot *adama* «terre» et a été interprété au sens de «celui qui est fait avec de la terre». Dans l'Ancien Testament (Genese), *adam* peut être lu comme nom du premier homme (Adam), mais avec le sens de «humain». Au Moyen Age, le prénom s'écrivait *Adan* et *Aden* et l'on employait aussi le diminutif *Adenet*. Le mythe de la création du premier homme par une divinité est commun à nombreuses cultures. Ce prénom a été relativement courant au Moyen Age. Ensuite, il a été peu employé en France. Il était en vogue en Grande-Bretagne et en Québec à partir des années 1980 et il est réapparu en France à la fin des années 1990. Comme prenoms asssociees, on enregistre: *Adams, Adamo, Adama, Adame, Adem, Adan, Adden, Adenet*.

Ariel, prénom masculin, signifie «lion» - *arieh* de Dieu (*El*). Dans l'Ancien Testament, *Ariel* est le nom de personnages historiques: le nom d'un chef politique qui accompagne à Jérusalem l'une des caravanes de retour de l'Exile, le nom symbolique que donne le prophète Isaïe à Jérusalem. La tradition rabbinique a fait des *ariels* «les puissants» une des catégories d'anges que le Moyen Age a transformés en esprits mauvais. En France, le prénom n'est pas d'usage courant, au masculin comme au féminin.

Benjamin a pour origine le nom hébreu *Benyamin*, formé de *ben* «fils» et *yamin* «la droite», la droite et la gauche étant déjà opposée comme favorable et défavorable. Le «fils de ma droite» peut vouloir dire le «fils de la chance». On donne aussi à ce nom (la droite symbolisant le Sud) le sens de «fils de Sud» parce que Benyamin était né dans le pays de Canaan, au Sud. Le français emploie aussi le féminin *Benjamine*. L'hébreu moderne connaît au masculin plusieurs diminutifs: *Ben, Benny, Benjie*. *Benjamin*, employé comme nom commun, a d'abord désigné un fils préféré par ses parents, puis le plus jeune d'une famille ou d'un groupe. Le prénom a été longtemps employé seulement dans la communauté juive. Il était cependant parfois donné au Moyen Age à des enfants dont la mère était morte en couches. En Europe, il a commencé à se rependre à partir du XVIIe siècle avec le développement du protestantisme en Grande-Bretagne, puis aux Etats-Unis. En France, il est en usage de manière modeste jusqu'aux années 1970, pour devenir ensuite très courant. Le prénom est aussi devenu nom de famille dans les communautés juives, mais les persécutions ont conduit parfois à le changer: en Allemagne, il a été transformé en *Jung* «jeune» ou en *loup* (parce que le symbole animal attaché au fils de Rachel est le loup). Prénoms associés: *Ben, Benjy, Benjee*.

Dan est parfois considéré comme un diminutif de *Daniel*, il étant pourtant un prénom indépendant qu'on retrouve dans la Bible comme étant celui d'un fils de Jacob. En hébreu, la racine *dan* signifie «il juge»

Daniel, prénom masculin hébreu, est formé de *El* «Dieu» et *dan-* «juge», signifiant «Dieu m'a jugé». On rencontre les diminutifs *Dan, Danael, Danick, Danni, Danny, Dany*. *Daniel* est l'un des prénoms communs aux communautés juives, musulmanes et chrétiennes. Les premiers chrétiens

d'Egypte et les premiers martyrs l'ont choisi, le prophète étant pour eux un symbole de la virginité spirituelle. Dans les pays catholiques, le prénom n'a jamais été courant avant le XXe siècle. En France, il a été apprécié entre 1938-1950, ensuite étant délaissé.

David provient de l'hébreu *daoud* «le chéri, l'aimé de Dieu et des hommes». David est un personnage central de l'Ancien Testament. Dans l'Islam, *David* est considéré comme un prophète. Il a été le second roi choisi sur le trône d'Israël. En France, David a longtemps été lié à l'histoire juive. Sous l'influence anglo-saxonne le prénom a été adopté au XXe siècle. Il est fréquent à partir des années 1960-1970. On emploie aussi *Davy*, forme populaire ancienne; les formes *Devi* et *Dewi* existent en Bretagne. *Davis* a été emprunté aux pays anglo-saxons où il est très courant, surtout comme nom de famille. On rencontre aussi la forme diminutive masculine anglaise *Dave*, les variantes *Davide, Davidson, Daoud, Dave*.

Elie est un prénom d'origine hébraïque, transcrit *'Eliya* où «Dieu (*El*) est Yahvé (*Yain*)». Le premier élément entre dans la composition de nombreux prénoms de même origine. Le second élément est une des lectures du nom de Dieu dans la religion juive. *Elie* a été transcrit *Elias*. L'ancien diminutif masculin *Eliet* et sa variante *Aliet* demeurent comme noms de famille. *Elie* est en usage dans les premiers siècles du christianisme, puis au Moyen Age. Au XXe siècle, il est peu connu. Comme variantes, on enregistre: *Elias, Eliasse, Eliès, Eliel, Eliess, Elien, Elière, Ilias, Ilyas*.

Emmanuel est construit à partir de *El* «Dieu» et *immanu* «avec nous, ensemble», signifiant «Dieu est avec nous». Le prénom biblique n'est pas en usage au Moyen Age, étant employé à partir du XVIIe siècle dans des milieux restreints. Il est resté modeste jusqu'aux années 1960. Comme variante masculine, on en a *Manuel*.

Ephrem représente une francisation du nom *Ephraïm* dont le sens global est «fertile, fécond» et qui se rattache au mot *peri* «fruit», au sens propre et figuré. On emploie aussi les graphies *Ephraïm* et *Ephraim*. Le prénom a été employé dans l'Antiquité, en Asie Mineure. En France, il est resté et demeure encore rarissime. Il est courant en Israël et dans la communauté juive internationale.

Ethan signifie «la fermeté, la constance dans la foi». Variantes associés: *Ethaniel, Ethann, Ethane*.

Gabriel a pour origine un nom hébreu, formé de *gheber* «homme» ou *gabar* «être fort» et de *el* «Dieu». L'interprétation globale du nom est variable, selon que l'accent est mis sur *homme* ou sur *force*: soit «homme de Dieu», soit «Dieu est fort» ou «force de Dieu». Du masculin dérive le féminin *Gabrielle*. *Gaby* est un diminutif familier de *Gabriel* et de *Gabrielle*, mais on trouve aussi *Gagy* comme prénom féminin. Dans l'Ancien Testament, *Gabriel* est l'un e trois personnages célestes, avec Michel et Rafael. Il tient le rôle du messager qui communique aux humains les dessins de Dieu et apparaît alors sous les traits d'un homme. Dans le Nouveau Testament, c'est lui qui annonce à Zacharie la naissance de son fils, Jean-Baptiste, et à Marie, la naissance de Jésus. Ces deux missions sont à l'origine du proverbe «Saint Gabriel, bonne nouvelle». La variante masculine et celle féminine ont été rarissimes au Moyen Age. Ils ont commencé à être connus à partir du XVIe siècle, mais sont demeurés ensuite à un rang modeste.

Ibrahim représente une transcription phonétique d'Abraham, signifiant «père de la multitude».

Ilan n'appartient pas à l'ensemble des noms bibliques, mais il a été emprunté à la botanique, l'emploi du nom signifiant «arbre». Les prénoms empruntés aux noms de plantes, de fleurs, de fruits sont nombreux dans la tradition judaïque. Ce prénom, avec ses variantes, *Ilann, Ylan, Ilane, Ilhan*, sont peu employés en France.

Isaac signifie «il rira», le prénom évoquant la joie des parents d'avoir une descendance qui deviendra le peuple d'Israël.

Ismaël est une forme de *shama* «entendre», couplé à *El* «Dieu», signifiant «Dieu entend, Dieu entendra». Variantes rencontrées: *Ismail, Ismaïl, Smaïn*.

Israël est un prénom masculin qui a pour origine l'hébreu *Yisra'el* «celui qui lutte avec Dieu». Il a été tard attesté en France, surtout dans la communauté juive.

Jacob représente l'hébreu *Ya'aqov*, étant interprété au sens de «celui qui supplante», par dérivation du mot *'aqev* «talon». Dans l'Ancien Testament, Jacob est l'un des trois ancêtres du peuple d'Israël, avec Abraham et Isaac. Il a été peu employé en France, surtout avant l'âge classique.

Jacques est une variante de *Jacob*. Comme prénoms associés, on en a: *Diego, Jaime, Jakez, Giacomo, James, Jack, Jackie, Jacky, Jim, Jimmy*.

Jean est construit à partir de *Yahvé,* le nom de Dieu et de *hanan* «la grâce, la pitié», le prenom signifiant «Yahvé a pitié». Comme variantes du prénom, on enregistre: *Giovanni, Hans, Ivan, Jan, Johan, John, Yann*.

Jérémie a pour origine l'hébreu *Yirmyahu*, étant traditionnellement interprété comme «Yahvé (Yahu) a élevé, a établi (yirm)». Le français emploie aussi la forme *Jérémy*, d'après l'anglais *Jeremy* et la variante graphique *Jérémi*. En France, il a été employé tardivement, étant plus courant après les premières deux décennies du XXe siècle.

Jessé représente l'hébreu *Yishay* qui a été diversement interprété, probablement à cause de la confusion possible avec d'autres noms bibliques comme *Yeshayah* «Isaïe». Il pourrait signifier «présent, don» ou bien, si on le considéré comme une abréviation de *Yishayah* «Yahvé (Yah) existe». Aux Etats-Unis, *Jesse* a deux diminutifs employés comme prénoms mixtes, repris en français, *Jessie* et *Jessy*.

Joachim est construit à partir des éléments: *yeho* «Yahvé», le nom de Dieu, et *yaqim* «relever, redresser, mettre debout». Le prénom est issu de l'hébreu *Yehoyaqim*, contracté en *Yoyaqim*. Le nom signifie «Dieu fera levé, Dieu tiendra sa promesse». Il semble être peu en usage avant le XVIe siècle. Rare ensuite, il n'a été repris que dans les années 1980 en même temps que d'autres prénoms bibliques, sans pourtant se répandre.

Joël représente l'hébreu *Yo'el* qui signifie «Yahvé (*Yo*) est Dieu (*El*). *Yo* est une forme contractée de *Yeho*, une des lectures du nom propre de Dieu dans le judaïsme. Le second élément *El*, «Dieu», entre dans la formation de nombreux prénoms d'origine biblique, notamment ceux venus du nom des anges. Sur *Joël* a été formé le féminin *Joëlle*. Dans l'Ancien Testament, Joël est l'un des douze petits prophètes. Le prénom ne semble pas avoir été employé en France avant le XXe siècle et il a probablement été rare ailleurs, sans doute parce qu'il était fortement lié à la religion juive et, donc, évité. Par contre, il était assez répandu à la fin du XXe siècle en Israël.

Jonas représente le nom *Yônah* «colombe», le symbole de la paix, de la pureté et d'espoir. Dans l'Ancien Testament, Jonas est un prophète et la tradition lui prête les aventures merveilleuses rapportées dans le livre de Jonas. L'histoire de Jonas est très connue: Jonas est sommé par Dieu d'aller annoncer aux habitants de Ninive, ville corrompue, qu'ils vont être punis. Il se dérobe et embarque sur un navire, mais une tempête survient et il est jeté à la mer pour apaiser la colère divine. Il est vite englouti par une baleine, implore Dieu pendant trois jours pour être sauvé et il est rejeté vivant sur le rivage. Il remplit alors sa mission et la population de Ninive se repent. Le prénom *Jonas* est fréquent au Moyen Age, mais il est disparu une période. Il a été introduit dans la seconde partie du XXe siècle, par l'anglais, étant pourtant peu employé.

Jonathan(e) est une transcription d'un nom origine hébraïque *Yehonatan*, formé de *Yo,* contraction de *Yahvé,* le nom de Dieu, et de *natan* «donner», le prenom signifiant «Yahvé a donné, le don de Yahvé». *Jonathan* a été exclu en France par l'Eglise au XVIIe siècle à cause de son origine juive. Il s'acclimate pourtant plus tard.

Jordan trouve son origine dans le nom du fleuve de Palestine (le Jourdain); à l'origine, *Yorden* ou *Yordan* signifie «qui descend, qui dévale», le tracé du fleuve accusant une forte dénivellation. Le nom du pays, la Jordanie, vient du nom du fleuve. On relevait au Moyen Age *Jourdan* et la forme évolué *Joudain*. On avait aussi le féminin *Jourdaine*, abandonné au profit de *Jordane*, prénom mixte. Le Christ a été baptisé dans l'eau de Jourdain par Jean-Baptiste et *Jordanes* a été adopté par les premiers chrétiens de Rome pour sa valeur symbolique; il a été ensuite diffusé par les croisés, qui rapportaient souvent de la Terre sainte un peu d'eau du Jourdain pour baptiser les enfants. *Jourdain* a été employé au Moyen Age sans être courant. Il a été aussi gardé comme

nom de famille. Il est revenu en France dans la dernière partie du XXe siècle en provenance des Etats-Unis, où il est mixte. Les variantes enregistrées du prénom: *Jordane, Jordy, Jordhan, Jordann.*

Joseph a pour origine le nom hébreu *Yoseph* «il (Dieu) ajoutera», c'est-à-dire «Dieu accroîtra ma descendance». Au masculin, le français emploie aussi les variantes arabes *Youssef, Youcef, Youssouf*. A *Joseph* correspondent les féminins *Josèphe, Joséphа*. Le masculin *Jose* résulte d'une évolution phonétique de Joseph et a comme équivalents féminins *José* et *Josette*. Sur l'ancien masculin *Joséphin* a été dérivé *Joséphine*. Le féminin *Josiane*, diminutif de *José, Josée,* s'écrit aussi *Josiane* et *Josyane*; on relève aussi un masculin *Josian*. Plusieurs composés sont en usage: *Marie-Joseph*, prénom mixte, *Marie-José, Marie-Josée, Marie-Josèphe*. Le français emploie aussi au masculin *Joe* et *Joey*, empruntés à l'anglais, tous les deux étant diminutifs de *Joseph*. Le prénom est devenu courant à partir du XVIIe siècle, culminant dans l'usage au XIXe siècle. Cependant il a été largement délaissé au XXe siècle, au masculin comme au féminin et ne s'est bien maintenu jusqu'aux années 1940 que dans les régions de forte tradition catholique, la Bretagne et l'Alsace. Presque toutes les formes sont devenues marginales vers les années 1990, sauf *Jose* et *Youssef*.

Joshua, Josué représente la transcription de l'hébreu biblique *Yehoshua* «Dieu (*Yeho*) est salut, sauve (*shua*).» *Yeho* est une des lectures du nom propre de Dieu (*Yahvé*) dans le judaïsme, que l'on retrouve dans plusieurs prénoms de même origine. Le second élément, tiré de *yesha* «salut» est représenté dans un équivalent inversé de *Josué*: *Isaïe* (*Yeshayahu* «le salut (*yesha*) de Dieu (*yahu*)». Ce prénom apparaît aussi dans la Bible sous la forme de *Yeshua* (forme réduite de *Yeshoshua*). Le français a aussi emprunté *Joshua*, forme anglaise de *Josué*. *Josué* ne semble pas avoir été en usage en français avant les années 1980. La forme *Joshua*, très appréciée en anglais, est apparue en France dans la même période; sans être répandue elle est un peu plus fréquente que *Josué*.

Juda, Judas provient de l'hébreu *Yehudah* ou *Jeduhàh*, avec le sens «je rendrai gloire». Le prénom a été popularisé par l'Evangile.

Mathieu est un dérivé de *Mattayahu* «le don de Dieu», formé à partir de *Yah*, un des noms de Dieu. On retrouve les variantes: *Mathias, Matthias, Matthieu, Matthew, Matteo*.

Melchior a pour origine le nom hébreu *Malki'or* «mon roi (*malki*) est lumière (*or*)». *Malki* est une forme de *melek* «roi». Ce prénom est assez rarissime avant le XVIIIe siècle, et au XXe siècle, il n'a aucun succès.

Michel représente la transcription de l'hébreu *Mika'el*. Ce nom est traditionnellement glosé «qui (*mi*) est semblable à (*Ka*) Dieu (*el*)», affirmation de la ressemblance ou, avec *qui* interrogatif, du caractère unique de Dieu, la réponse à la question ne pouvant être que négative. Le second élément, *el*, est présent dans nombreux noms bibliques. Le prénom est aussi écrit *Mickaël* et *Mikaël*. Au féminin, on écrit *Michèle* ou *Michelle, Micheline* vient d'un ancien diminutif masculin, *Michelin*, resté comme nom de famille; *Michelette* dérive de l'ancien masculin *Michelet*. Seul le masculin est courant en composition dans *Jean-Michel*; *Michel-Ange* est archaïque et les autres formations, toujours possible comme *André-Michel, Claude-Michel* sont très rares. Au féminin, on relève *Marie-Michelle*. Michel reste encore aujourd'hui pour les catholiques le plus populaire des archanges. Les deux formes, *Michel* et *Michelle* étaient en usage au Moyen Age, mais ils ont été appréciés plus tard, privilégiées par les catholiques après la Reforme, puisque l'ange Michel symbolise le combattant de la foi. Leur diffusion est très grande au XXe siècle.

Moïse a pour origine l'hébreu *Moshch*. Ce nom biblique a été rattaché au verbe *mashah* «tirer, faire sortir». La forme féminine est *Moisette*. Le prénom a été toujours apprécié par la communauté juive. Il a été rare en français, à la fin du XXe siècle il était moins courant que *Moussa* et *Moisette* était très marginal. D'autres variantes du nom: *Moche, Moisch, Moische, Moise, Moiseh, Moize, Moîze, Mosch, Moseh, Moyse, Moyze.*

Nathan est formé de *natan* «donner», le sens étant «celui qui donne, celui qui a été donné» par Dieu. Comme variante, on enregistre *Nathanaël*.

Noam provient de *No'am* qui signifie «la joie, celui qui est joyeux».

Noé est un prénom masculin qui transcrit l'hébreu *Noah'*. Il est interprété au sens de «repos, apaisement». En hébreu moderne, *noah'* signifie «calme, immobile». Noé est une figure de l'Ancien Testament connue hors du monde religieux, qui évoque à la fois le Déluge et l'ivresse. Il est assez rare en français, comme d'autres prénoms issus de l'Ancien Testament. Il est demeuré très exceptionnel au XXe siècle. Comme variantes, on en retrouve: *Noa, Noha, Nouah, Noan, Nohan*.

Pascal(e) vient de l'hébreu *pèsah* «le passage», donc «la Paque». Ce passage est celui du peuple hébreu que Moïse fait sortir d'Egypte et que célèbrent les Juifs, mais aussi le passage de la mort à la vie, lors de la résurrection du Christ, que fêtent les chrétiens. Paques est une très grande fête pour les deux religions.

Raphaël signifie «Dieu guérit», étant fondé sur *rapha* «guérir» et *El* «Dieu».

Ruben a pour origine l'hébreu biblique *Re'ûbên* ou *Re'ûvên*, au sens de «voyez (*Re'û*) un fils (*bên*)». On a rattaché le nom de Ruben à un mot hébreu signifiant «(objet de la) miséricorde de Dieu», parce que, méprisée par son époux Jacob qui lui préfère Rachel, Léa est cependant féconde: «Elle enfanta un fils, qu'elle nomma Ruben, en disant: Le Seigneur a vu mon humiliation.» Populaire dans la communauté juive, *Ruben* a occupé une place très modeste en France à la fin du XXe siècle.

Salomon représente le masculin d'origine hébraïque, transcrivant *Shlomo*, dérivé de *shalom* «paix». La variante *Solomon* a été gardée comme nom de famille. Le prénom a été peu à peu utilisé hors de la communauté juive à partir du Moyen Age, mais de manière très modeste et essentiellement par des protestants. Il était très rare en France à la fin du XXe siècle.

Samson a pour origine l'hébreu *Shimshon*, diminutif dérivé de *shemesh* «soleil». On emploie aussi la variante *Sanson*. Le diminutif *Sansot* est devenu nom de famille. Le prénom a été bien connu au Moyen Age, mais il a été délaissé à l'époque classique et il n'a pas été repris qu'au XIXe siècle, pour devenir marginal au XXe siècle.

Samuel trouve son origine dans l'hébreu *Samuel*, ayant le sens «je l'ai demandé (*sha'ül*) à Dieu (*el*)». Mais, *Shemuel* peut être aussi compris comme «son nom (*shem*) est Dieu (*el*)» ou «le nom de Dieu». On emploie aussi comme prénoms *Sam, Samy, Sammy*, diminutifs empruntés à l'anglais. Assez fréquemment employé dans les débuts du christianisme, *Samuel* a été ensuite abandonné, perçu comme trop lié à l'histoire du peuple juif. En France, il est rencontré dans le courant des années 1960, sans devenir fréquent.

Saül représente l'hébreu *sha'ül* «le demandé». Il a été très rarement utilisé en France et, contrairement à d'autres prénoms issus de l'Ancien Testament, n'a pas été repris dans la seconde moitié du XXe siècle.

Séraphin trouve l'origine dans l'hébreu *serafim*, employé dans l'Ancien Testament pour designer, dans la vision d'Isaïe, les formes du saint des saints: le mot dérive du verbe *saraph* «brûler». Du masculin dérive le prénom féminin *Séraphine*. Peu employé de tous les temps, le masculin est très rare à la fin du XXe siècle et le féminin quasi inconnu.

Siméo est un dérivé de *Simeon*, prénom tiré de *shim'on*, qui signifie «Dieu a entendu».

Simon provient de l'hébreu *shim'on*, qui veut dire «Dieu a entendu ma souffrance» et de *shama* «entendre».

Solal est issu de l'hebreu *soleil*, qui signifie «le guide, celui qui ouvre le chemin».

Thomas signifie «le jumeau». Comme variantes, on en retrouve: *Tom, Tommy, Tomy, Tomaso, Maso*.

Uriel représente l'hébreu *Uri'el* «Dieu (*el*) est ma lumière (*uri*)». On emploie le féminin *Uriell* ou *Urielle*, avec la variante graphique *Eurielle*. L'hébreu *Uriah*, doublet de *Uriel*, n'est pas passé en France.

Yohan est une variante de *Jean*, signifiant «Dieu fait grâce». Comme variantes, on en a: *Yoann, Yoan, Yohann*.

Zacharia (Zacharie) a pour origine le nom hébraïque *Zekharia* «Yahvé (Dieu) s'est souvenu», composé de *zekhar* «souvenir» et de *Yah* «pour *Yahvé*». On emploie aussi en français *Zachary* et *Zakaria*, formes empruntées à l'anglais. Le prénom a été surtout utilisé dans le monde

protestant à partir de la Reforme au XVIe siècle. Très rare en France, même au XIXe siècle, *Zacharie* réapparaît à la fin du XXe siècle sous l'influence des Etats-Unis, les formes *Zachary* et *Zakaria* étant extrêmement rares.

Les noms bibliques ont eu une grande influence à travers l'histoire du monde. Doués d'un sens mystique, profond et d'une grande valeur symbolique, les noms de personnes concentrent dans leur structure la multitude des corrélations qui apparaissent entre l'homme et la Divinité ou reflètent les différentes modalités de se rapporter à la tradition familiale, au contexte social-historique etc.

BIBLIOGRAPHY

Dauzat, A., *Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France*, Paris, Edition Larousse, 1994

Fourrré-Guibert, Florence, *Guide des prénoms*, Paris, Editions Vigot, 2009

Morlet, Marie-Thérèse, *Dictionnaire étymologique des noms de familles*, Paris, Editions Perin, 1991

Tanet, Chantal, Hordé, Tristan, *Dictionnaire des prénoms*, Paris, Edition Larousse, 2000

www.persee.fr/doc/onoma_0755-7752_2002_num_39_1_1426

CORRELATIVE ELEMENTS IN MODERN GERMAN. SYNTAX AND FUNCTIONS OF THE PRONOMINAL FORM ES

Mioara Mocanu

Assoc Prof., PhD, "Gheorghe Asachi" Technical University of Iaşi

Abstract. The present paperwork focuses on the investigation of a language phenomenon through linguistic means, less researched by specialists in recent times and still not clarified. The central theme is the category of the correlative es, a lexical element which raises learning issues to the Romanian language speaker and even to a German native speaker, especially when he/ she has to decide if and in what cases its mentioning is compulsory or facultative. The carried out research has the objective to show the classes and functions of the es entity. The second theme focuses on the instructions, which a Romanian reader, who wants to learn German language, can find in German grammar regarding the correct enunciation of some statements also containing the es correlative.

Keywords: linguistic phenomenon, es correlative, es personal pronoun, es expletive, valence, clause field, multifunctionality, use mode.

Motto: "***Es*** *besaß nicht einmal einen Eigennamen. Aber es arbeitete immer fleißig und wirksam in vielen Bereichen und lebte bescheiden in einer grammatischen Lücke*" (Yoko Tawada)[1]

1. Introduction

Correlatives were systematized in grammar books and dictionaries on the grammatical valency. The linguist Herbert Pütz[2] is the one who fits in "the milestone" on the occasion of the publishing in 1976 of the study „Über die Syntax der Pronominalform ‹es› im modernen Deutsch"(*On the Syntax of the Pronominal Form ‹es› in Modern German*), in which he sets forward "a systematic research of correlatives and, in particular, of the ‹es› element", equally establishing for it "a class of distribution" within the German sentence. Shortly after its publishing, Pütz's work constituted the launching platform for other linguists. Accordingly, in the following decades there were published many specialty monographs, as well as some contrastive analyses in the field of correlatives of the source language and their equivalents of the target language. The first work of this genre written by a Romanian linguist belongs to Georgeta Vancea. Moreover, I. Lăzărescu has remarkably contributed within a project conducted under the coordination of Mihai Isbăşescu and Ulrich Engel, which equally attracted the cooperation of other Romanian linguists even after 1989 (Doina Sandu, Octavian Nicolae). The disparities among these various concepts, the denominations and definitions that to a great extent lack unity, most often originate in the differentiated accent attributed to the distinctive features of these linguistic units, resulting sometimes following the exclusive research of a certain morphosyntactic phenomenon. H. Pütz focused only on the analysis of completive clause, Sonnenberg (1992) approached only the relative clause, Hyvärinen (1982) chiefly dealt with infinitive constructions, Zifonun *et al.* (1997) equally has had in view the subordinated clauses, which had not been previously analyzed. Nevertheless, on each new

[1] "*Es* did not even have a proper name. However, it always worked hard and efficiently in various fields, living modestly in a grammatical void". (Yoko Tawada)

[2] Pütz, „Über die Syntax der Pronominalform ‹es› im modernen Deutsch", in: *Studien zur deutschen Grammatik* 3, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1976, p. 38.

approach, we discovered and included other lexical entities in the category herein, contributing to the extension of the taxonomy of correlatives according to certain criteria: topologic, semantic-phoric, transitivity/ intransitivity and verb valency.

The paper herein focuses on the introduction of a series of theories related to researches in the field of the correlative as broad phenomenon and of the morpheme *es*, in particular, determined by the verb valency. We conceive this first endeavour as a preparatory stage for a second topic which shall focus on the instructions that a Romanian reader preoccupied with the learning of German can find in German grammar books with regard to the thorough formulation of a series of sentences equally containing correlatives.

2. Theoretical framework to approach the correlative

The adequate theoretical framework to approach the correlative is assured, chiefly, by the valency theory of the grammar, introduced by Karl Bühler and then thoroughly studied, in pursuance of the French Tesnière, by Ulrich Engel, on the one hand, and by the model of the positioning fields of the constituents in the German clause, on the other hand. The notion of valency is mainly used to describe the verb and the verbal group; Ulrich Engel defines it as "a form of government specific to a certain subclass, which apart from verb can be noun or adjective"[3]. The German author confers the concept of government to "the capacity of a word to govern other words"[4].

Of an outstanding heuristic quality there proved to be the descriptive model conceived by Erich Drach[5] which highlights "he propositional framework (*Satzrahmen* or *Satzklammer*), formed by the finite verb (with inflectional forms) and the non-finite one (at the participle and infinitive)". Hence, the German clause was divided in topologic fields - the finite verb being assigned the task to organize the declarative sentence around himself. From this double perspective, one did explain general phenomena such as, the hierarchy of the relations between phrastic components and the linearity of the clause and in particular, the conditions of emergence of correlatives determined by valency. Within debates, we legitimately popped the question regarding what words – the pronouns *es*, *das*, *dessen*, the pronominal adverbs *davon*, *daran* etc. – may equally fulfil a correlative function and which clauses of a sentence may resort to them.

We found a comprehensive definition of the correlative (of the Lat. *correlativum* indicating a reciprocal relation between two objects of thought) in Winfried Ulrich's *Dictionary of Fundamental Linguistic Notions*[6]. Under the entry *Korrelat*, we cite, as follows: "Word, coexisting in reciprocal syntagmatic relation with another word (*Wechselbeziehung*); both partners of a correlative pair reciprocally impose themselves, mutually presuppose". According to this definition, there results we can talk, by extrapolation, equally about the relation *es/ dass* or *es/ ob* in terms of "correlative pairs", as well as in the case of the couples *was...das* (what...that (of paremiological phrases), *wohin...dahin* (where...there), *je...desto (*the...the), wherein relations are of coordination and rarely of subordination: *zu/ so...dass* (too/ so...that) etc. However, we shall see that, in contrast to them, such phenomena of correlative subordination are not characterized by the same continuity. Of the class of correlative elements, we decided to focus our attention on the analysis of the morpheme *es* in contrast to its occurrence of pronoun, often substituted through the deictics *das* or *dies.*

3. The *es* linguistic phenomenon: taxonomy, positions, functions

[3] Ulrich Engel, *Deutsche Grammatik*., 3. Auflage, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1996, p. 483.
[4] *Idem*, p. 485.
[5] Drach, *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963, p. 18.
[6] Ulrich, *Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe*, 5. Aufl., bearb. und erw., Schweizerbart/ Bornträger, Stuttgart, 2002.

Amongst the lexical units forming the class of correlatives the morpheme *es* raises an extremely delicate issue, which emerges from its double status, of pronoun and correlative. In a comparative vision on the both languages, English and German, Ingrid Bauer asserts:
"German personal pronoun *es* is the English equivalent of *it* and has similar functions" […] and "is used in daily conversation such as when describing the weather or stating the time. Depending on its function, the word *es* can change its syntactic position, or it can even be eliminated"[7].
In quality of correlative, *es* firstly distinguishes from its pronominal homonym, through the extremely poor paradigm due to the identity of form at the nominative and accusative cases. Secondly, it is hard to depict and discriminate from his other "relatives", as it is multiply conditioned: by the semantics and valency of the verb on which it depends, on the one hand, and by a series of other factors (contextual, epistemic, extralinguistic), on the other hand. To be able to discriminate the various means of usage of *es*, we relevantly carried out a set of transformations (permutation, interrogation, elimination, checking of congruence properties, combinatorics and substitution). With regard to the establishment of the classes of *es*, two criteria were dominant: morphosyntactic and semantic. Karin Pittner and Judith Berman[8] classify the types of *es*, based on the following topologic model, and list a group of "properties" for each, in part, as follows:

- *es* personal pronoun functioning as phrastic constituent (*Satzgliedfunktion*);
- *es* expletive functioning as formal argument;
- Vorfeld-*es* cannot be eliminated via permutation or by adding new information;
- *es* correlative in a secondary clause fulfilling the syntactic function of subject or object in the accusative.

According to the taxonomy, we notice four hypotheses of the subject rendered through *es*, as follows:

a) The personal pronoun as proxy for a known agent in an declarative sentence reflecting "the real world", or as argument /fictional actor in narrative sequences. For instance: *In seinem Korb hatte es Kuchen und Wein für die kranke Großmutter.* ("In the basket, she had pound cake and wine for the sick grandmother."), where the subject (of neutral genre) anaphorically resumed is identifiable: es = Rotkäppchen (Red Riding Hood). It is referential (even denotative: *Es weint*. Es = the child, NP of neutral genre) and answers to the test of the question.

b) *Es* expletive fills the void left by the subject proper and is reserved for the category of meteorological verbs, as well as for other verbs occurring in clauses with unknown agent: *Es regnet.* "It rains."/ *Es klopft*. "Someone knocks at the door".

c) Vorfeld-*es* always holds the initial position and is not referential. In a communicative structure, its function is to rhematize the subject, but the abandoning of its fix position determines its elimination: *Es wird getanzt./ Hier wird getanzt*. ("We dance."/ "We dance here."). Moreover, it is structurally marked, since the failing (of the subject) to observe the first position would lead to ungrammaticality: **Wird getanzt.* As indirect expression of the subjective in the nominative, it often introduces himself alongside another subject in the nominative, challenging the very notion of subject and its effective existence in German. As opposed to the construction with impersonal passive (*werden*), the variants of the clause at the active voice clearly show that even in this case, upon the inversion of the ("real") subject with the predicate, the *es* lexical unit is not updated. Such a situation legitimated the approach of this topic, not in terms of subject and predicate, but in terms of clause occupied by an argument, equally revealing the fact that in the German declarative sentence, the first position cannot remain exposed. For illustration purposes, we took over the following example from Elke Hentschel[9]:

[7] Bauer, "How to Use the German Personal Pronoun 'Es'", Thought, Dec. 5, 2018, thoughtco.com/german-personal-pronoun-es-1444456.
[8] Pittner, Berman, *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2004, p. 132.
[9] E. Hentschel, *Es war einmal ein Subjekt*, 2013; online: http://www.linguistik-online.de/13_01/hentschel.html

a. *Es machten sich drei edle Ritter auf dem Weg zum Drachen.* ("There begins the journey of the three noble knights to the dragon.")

b. *Drei edle Ritter machten sich auf dem Weg zum Drachen.* ("Three noble knights embarked on a journey to the dragon.")

The first variant of the clause aforesaid (a.) shows the introductory function of *es* in addition to other two peculiarities: the congruence with the subject does not operate and the possibility that the subject be doubled is admitted in German, but is not provided in the theory of valency: *Es war einmal ein junger Mann...* Once upon a time there was a young man...*; Ich bin's!* "I am! "

d) *es* correlative couples the matrix to a subordinate clause and it lacks personal semantics: *Es stimmt, dass er kommt*. In this case, both *es* and the *dass er kommt* segment share the same function, of subject; hence, they themselves were treated as an illustration of doubled subject – the subordinate clause with the same function being considered to be in extraposition and only "apparently" represented by the subject *es*. As element of reference (*Verweiselement*), it can send, in a broader context, to contents, which shall later on be rendered within a narrative chain. As part of the phoric category, being based on the opposition anaphoric *vs* cataphoric, *es* has the features [-anaphoric] and respectively, [+ cataphoric]: *Ich erzähle es dir gleich.* "I shall tell you at once."

The properties described can be seen in the following synoptic table, where the correlative *es* occupies the right "extremity" as opposed to the pronoun:

Table 1

Properties of ***es*** (Pittner/ Berman, 2004:132)

	es personal pronoun	**es expletiv (formal argument)**	**Vorfeld-es (es in the left field)**	**es correlative**
Example	Es weint. He/she cries.	Es regnet. It rains.	Es wird getanzt. We dance.	Es stimmt, dass er kommt. It is true he/she comes.
Substitution with NP	+	-	-	-
Test of interrogation	+	-	-	-
Can stay in the right field	+	+	-	+
It is congruent with the finite verb (if it is subject)	+	+	-	+
It can be eliminated when governed by the regent verb	+	+	-	+
It appears only with a subordinate clause in extra position	-	-	-	+

Zitterbart[10] considers "authentic that correlative, which is compulsorily, used even when the clause functioning as subject is postposed". The author Zitterbart exemplifies this rule based on the impersonal verb *gelingen* (to succeed) in personal usage, which admits only infinitival constructions: a) *Dem Autor [...] ist es gelungen, [...] vorzudringen.* ("The author succeeded [...] to penetrate even further..."); However, this distinction cannot constitute a normative solution, since, in the illustration provided, the necessary occurrence of *es* does not depend on the verb of the matrix, but rather of the theme-rheme relation. The even mentioned E. Hentschel provides a clear

[10] J. P. Zitterbart, „Zur korrelativen Subordination im Deutschen", in: *Linguistische Arbeiten* 464, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2002, p. 58.

example in this respect, taken over from an original context, which breaks the rule established by Zitterbart, starting from the same verb: b) *Darüber hinaus ist ihm gelungen, durch die gleichzeitige Veröffentlichung weiterer Beiträge über die Bolle den Bogen der Geschichte bis in die Gegenwart zu spannen.*

Generally, the permutation operation can underline its function of „prototypical" correlative: a) *Es macht mir viel aus, dass er den Einwand nicht ernst nimmt*. ("I am highly disturbed by the fact that he does not take the admonition for granted."); b) *Viel macht es mir aus, dass er den Einwand nicht ernst nimmt*. ("Indeed I am disturbed by the fact that he does not take the admonition for granted.")

Given its multiple functions within various declarative sentences (taking the form of a discourse of assertive, declarative, ascertaining, interrogative type etc.), it is updated and manifests itself in distinct ways.

3. 1. *Es* governed by the verb valency

The theory of the valency considerably influenced the Germanic philology both in Germany, and outside its borders, and sensitively contributed to the development the teaching of German as foreign language, as well as to the specialty lexicography. According to the capacity to govern correlatives, to create favourable or unfavourable conditions for their distribution, verbs can be divided into two broad categories, "stimulative" (*korrelatfördernd*) and "restrictive" (*korrelatrestringierend*). Most of these verbs belong to the groups of *verba dicendi* and *verba sentiendi*, or to those through which we render a fact of thinking (*verstehen*, "to understand") or will (*beschließen*, "to decide"). In this framework, we shall not be able to follow all these aspects. Nevertheless, we aim at a brief insight firstly in the field of verbs occasionally governing the correlative *es*, or according to the case, a pronominal (*daran, damit, darauf, darüber* etc.). From this viewpoint, we draw out attention to a first category, which updates the correlative *es*, after the tense and mood of verbs, or on the contrary, it refuses it (1a-c). A second category comprises verbs which, evaluated from semantic perspective, may reveal, in various declarative sentences, a series of interesting phenomena (2 a-c). Taking into account the two criteria aforesaid, they may be grouped, as follows:

1. According to tense and mood, we may distinguish three important subgroups of verbs:

a) which impose the presence of *es* only at present indicative : *fürchten* ("to be afraid"), *wünschen* ("to desire");

b) which accomplish it only partially, in the sense that the usage of the correlative varies from tense to tense, whereas the form of past perfect excludes it (for instance, the bivalent *fühlen*, "to feel");

c) does not achieve *es* at any tense: *fragen* ("to ask"), *antworten* ("to answer"), *untersuchen* ("to investigate"), as well as others of the category *verba dicendi*, *behaupten* ("to state"), *melden* ("to announce"), *meinen* ("to reckon").

2. Depending on the qualitative valency of the predicate verb, one may distinguish:

a) "mixed" verbs which form a series of "pairs of verbs": *glauben* ("to believe")/ *glauben an* ("to believe in"), *erkennen* ("to know")/*erkennen an* ("to know"/ "recognize by"), *berichten von/ berichten über* ("to report", "to tell about") and have a double meaning, which they unveil differently, depending on the context. Their variants with rigid preposition give the speaker the freedom to update the correlative (*daran, davon, darüber*), and then its function is that to render unambiguous the subordinate structure of the main clause. Moreover, within such distinctions, one may establish the performative character of a propositional phrase: In the sentence: *Ich zweifle, ob Peter kommt*, the verb *zweifeln* is not performative, in exchange, through the mention of the demonstrative pronominal adverb *daran* acquires a performative character: *Ich zweifle daran, dass Peter kommt*.

b) the attitudinal, or homonym verbs, which, according to Zitterbart "are not used, in general, with a correlative, but may occasionally claim its presence"[11]: *es bedauern* ("to regret"), *es bgrüßen* ("to salute"), *es lieben* ("to love"/ "to prefer"), *es schätzen* ("to appreciate"), *es übel nehmen* ("to get upset") etc. In these cases, not only the sense of the verb, but equally the speaker's intention is decisive. Their association with *es* is accordingly "semantically grounded", having, according to B. Sandberg, a "selection function" which, in fact, would make possible the existence of "two distinct lexemes, one with correlative, and another without it" [12]

Based on the same theory of homonymy, otherwise controversial, Sandberg reckons that, by using *sagen* ("to say") with *es*, "the contents it renders refer to an external information", whereas plain *sagen* "refers to a piece of information in both senses, both external, as well as internal to the context and/ or the communication situation"[13] .

Of outmost importance for this talk is the fact that the author assigns other functions to the correlatives: anaphoric, emphatic and adversative – sometimes obvious, otherwise implicit, in the presentation of a modal factor or of the negation (acc. *infra*, example (12)).

c) "emotional verbs" (*freuen*, "to rejoice", *ärgern*, "to be upset") usually admit a facultative correlative. Against this background, Zitterbart presumes certain factors "may influence the distribution of the propositional material, adding pertaining to the "focus" or "background", that intonation, but especially, the distribution of the stress is often perceived as "sensitive operator"[14]. On the occasional insertion of *das* (stress) instead of *es* (unstressed), Heringer[15] makes under this relation the observation, according to which "a redundant correlative may appear either because of emotional reasons, or under the influence of daily speech, its role being that of clarifying the means of construction of the clause":

(1) *Es ärgert mich, dass du nicht gekommen bist*. „I am annoyed by the fact that you did not come".

a. *Dass du nicht gekommen bist, ärgert mich*. „The fact that you did not come annoys me".

(2) *Das ärgert mich schrecklich, dass du nicht gekommen bist*. „I am terribly annoyed by the fact that you did not come".

a. *Dass du nicht gekommen bist, das ärgert mich schrecklich*. „The fact that you did not come, is what really annoys me".

Heringer provides useful information with regard to the syntactic classification of subordinate clauses depending on following elements:

- the bearer of the valency,
- the semantics of the verb as predicate,
- the place of the correlative and
- the position in the sentence of the subordinates.

All of them playing "a decisive role over the functional distinction between a legitimate and illegitimate correlative"[16].

With regard to the verbs who "compulsory" select the *es* element, the reader may find in KVL (The Little Dictionary of Valency, Engel/ Schuhmacher, 1976) a series of 21 verbs included in this class (amongst which *enttäuschen, sich lohnen*, idioms, acc. *infra*, subchapter 4.1; 4.3).

3.2. *Es* - complement of a correlative relation

[11] Zitterbart, *idem*, p. 94.
[12] Sandberg, „Zum es bei transitiven Verben vor satzförmigem Akkusativobjekt",in:*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 443, Gunter Narr Verlag, pp. 100-125, Tübingen, 1998, p. 111.
[13] *Idem*, p. 112.
[14] J. P. Zitterbart, „Zur korrelativen Subordination im Deutschen", in: *Linguistische Arbeiten* 464, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2002, p. 107.
[15] H., J., Heringer, *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*, Cornelsen, Berlin, 1995, p. 300.
[16] *Idem*, p. 301.

In general, through correlative we refer to the *pro* form of the main clause which (as first constituent of a reciprocal relation) *conditions* in a particular manner enunciations in completion, equally named complements under form of clause (*satzförmige Ergänzungen*), and through them, the appearance in the right field of the second constituent. As chief criterion with regard to the possibility of delimitation of a correlative *es* as opposed to its three other hypotheses, described hereinabove, is considered to be the subordinate clause which imposes to the latter the occurrence in the main clause. Helmut Glück[17] defines the *es* correlative in these terms: „Verweiselement in einem Matrixsatz, das auf einen Ergänzungssatz [...] verweist"(*Reference element in a matrix clause that refers to a completive clause*...). Ulrich Engel[18] underlines a first quality in communicational order of the correlatives and namely, that "of *resuming* in abstract manner the content of the subordinate clause, otherwise said, their function of economy within the framework of the language".

Another important topic discussed upon within researches is the typology of clauses. The following (3-6) enunciations, taken from *Duden-Grammatik*, are formulations of the type of some conjunctival clauses, introduced by *dass* (translatable in Romanian through the conjunctions "că (that)", "să (to)" or "faptul (the fact)"), infinitival groups /constructions, or others, for instance with *wenn*/ *als* ("când", "when"):

(3) *Es freut mich, dass ich sie sehe. „*The fact that I see her is delightful".

(4) *Es freut mich sie zu sehen.* „I am delighted to see her".

(5) *Es freut mich, wenn ich sie sehe.* „I am delighted when I see her".

(6) *Es freut mich, als ich sie sehe.* „I was delighted when I saw her".

A subordinate clause of a distinct type, which was highlighted by Ulrich Engel is that with a *W*-Element, *wie* or *was* (their equivalents in Romanian are: "felul" respective (that type), "ceea ce" ("what)"), since even it can be "partner" of a relation with an *es* of the main clause, or on the contrary. Nevertheless, with regard to the frequency of its occurrences, the author points out that its use draws near to zero, particularly, when it refers to unidentified or generalized contents:

(7) *Ein Wunder ist (es), wie er das geschafft hat.* „The fact in which he succeeded this is a wonder".

(8) *Sie nahm verärgert auf, was er berichtete.* „She was annoyed by what he told her".

We often notice that *es*, upon translation into Romanian, remains in the region of the implicative or inference, these discordances creating an extra difficulty for those who learn German.

Hereinafter, we propose to analyse three reference works, to see to what extent German grammar books reflect the phase of researches, and particularly, to what extent they can be an efficient guide for a student, or for any other Romanian reader interested to clarify an issue of this type, supposing that he/ she would wish to enrich his/ her knowledge after he had consulted the ones conceived and edited in our country, by Romanian authors.

4. In the quest for *es*... Brief journey through German grammar books

4. 1. *Deutsche Grammatik* belonging to the authors Helbig and Buscha[19], especially conceived to teach German as foreign language, describes, in the chapters on the correlatives for subordinate clauses, the main characteristics I equally mentioned hereinabove. Very interesting is the situation of phraseologisms, those formed of verb and adjective containing obligatorily an *es*, the latter being the representative of an infinitival construction, also mandatory. They are illustrated in this book[20] based on a series of verbs of the class of ergative verbs (which indicate the subject of an action, which is exercised over a subject), such as *schwerfallen*, or *leichtfallen*, and which

[17] Glück, *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart/ Weimar, 2000, p. 385.
[18] Engel, *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. Iudicium, München, 2004, p. 252.
[19] Helbig, Buscha, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, Leipzig et.al., 1999.
[20] *Idem*, p. 397.

correspond to the formula: *Personal pronoun* (dative) + *fällt* + *(es)* + *schwer/ leicht* ("to be hard, to be easy for somebody").

(9) *Mir fällt es schwer, ihn zu überzeugen*.

In the description of this case, the use of the correlative is rightfully considered by Helbig/ Buscha to be "common". We state this fact because the illustration quoted is not 100% prototypical for the compulsoriness of the correlative, even though this type of idioms contains it. The analysis based on the archived data collections conducted by the researchers of the Institute for German Language (Institut für deutsche Sprache) of Mannheim proved that of the 36 propositional constructions studied there was discovered a case – otherwise, not all remote – of matrix without correlative: *Mir fällt schwer, meinen Ärger offen zu zeigen*. ("I find it hard to express my sadness overtly.")

Having reached this point, we must mention that the great majority of works dedicated to this phenomenon focused a long time on the examples of the written language, or on forged illustrations. Only during the last decades did one come to take into consideration the phenomena of the spoken language, particularly through the authors Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno, as authors of the reference work *Grammatik der deutschen Sprache des Instituts für deutsche Sprache* edited in 1997.

With regard to the usage of the correlative *es*, Helbig/ Buscha points out that it depends on the choice of the verb with full semantic value (*Vollverb*) of the main clause: "For some verbs the correlative is common, for others it is often absent"[21]. The instructions uttered in the general manner and explained only based on the consideration of routine and spontaneity of daily speech cannot be unfortunately of too much help. However, they do reflect, on the one hand, the complexity of the phenomenon, and on the other hand, the fact that its research has not yet completed.

4. 2. The authors of *Duden-Grammatik*[22] define the correlative, in our opinion, too briefly: "The pronoun *es* may refer to a subordinate clause situated in the right field; we then speak about a correlative". Nevertheless, in addition to the Helbig/ Buscha grammar, one resumes the main factors governing the occurrence of a correlative[23]:

(*i*) In the case of certain verbs (respectively, adjectives and nouns) there exists a strong tendency to position a correlative, at others just a weak or inexistent one (...).

(*ii*) If the subordinate clause is situated in the left field, there are no correlatives. (...)

(*iii*) Apart from them, the anticipation or contrast seem to share their part.

In particular, the item (*iii*) contains an interesting indication, underlining that the anticipation determines the achievement of *es* and notably, when it assures the liaison with a subordinate clause containing new information (10). However, it is absent when the subordinate clause renders a fact earlier mentioned (10 a):

(10) *Mich stört (**es**), dass du rauchst*. „I find it disturbing that you smoke".

(10a.) *Mich stört vor allem, dass du rauchst.* „First and foremost, I find it disturbing that you smoke".

4. 3. Ulrich Engel's *Deutsche Grammatik* (1996) clarifies (p. 253) the theoretical positions of Helbig/ Buscha and establishes, having as reference point the topological criterion to rank sentences, the rule, according to which *es* cannot stay together with the subordinate clause situated in the right field, its construction being possible only under the form of a series of clauses with function of subject (11) or object in the accusative (12):

(11) *Darum ist es ein Wunder, dass er noch lebt.* „That is why it is a wonder he is still alive".

(12) *Ich kann **es** nicht sagen, ob er kommt.* „I cannot tell if he comes".

---

[21] *Ibidem*, p. 397.

[22] *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, 7. völlig neu erarb. und erw. Auflage, Dudenverlag, Mannheim, 2005, p. 831.

[23] Helbig, Buscha, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, Leipzig et.al., 1999, p. 1064.

The operation of topicalization (*Vorfeldbesetzung*) makes the completive clause with *dass* (11a) and the indirect interrogative one (12b), introduced by *ob* ("if"), exclude the correlative *es*:

(11a.) *Dass er noch lebt, ist ein Wunder*. „The fact that he still lives, is a wonder".

(12a.) *Ob er kommt, kann ich nicht sagen*. „If he comes, I cannot tell for sure".

In the case of the movement to the left, that is through the topicalization of a clause (13), introduced through the circumstantial *wenn* ("if" rendering here a fact more or less probable), the postposed main clause keeps however the entity *es* (Engel, 1996: 254), with resumptive character (of resumption):

(13) *Wenn er noch lebt, ist **es** ein Wunder*. „If he still lives, is a miracle".

Another criteria attracted in the field of research was that of the *extension*. In the dictionary of valency, the authors Engel/ Schumacher[24] demonstrate that the "short sentences give up to the correlative", an argument supported by I. Lăzărescu[25] too:

(14) *Der Lehrer vermutet (es), dass der Schüler faul ist*. „The professor supposes that the student is lazy".

While the placing at distance (14a) legitimates the presence of *es*:

a. *Der Lehrer hat es schon lange mit guten Gründen vermutet, dass der Schüler faul ist*. „The professor has supposed long before, for solid reasons, that the student is lazy".

For the reader who wants to learn correctly the German language, a significant advantage is Engel grammar, as compared to other grammars, the alphabetic lists of verbs favouring and inhibiting the occurrence of *es*, but also the verbs in the presence of which it is optional. We select from Engel grammar only three examples (15; 15a-b), in which the verb from the main clause requires, according to the rule established by the author (p. 254), a compulsory *es*:

(15) *Mich hat es enttäuscht, dass du nicht mitgemacht hast*. „The fact that you did not participate disappointed me".

a. *Damals lohnte es sich nicht, der Sache nachzugehen*. „At that time, it was not worth treating that matter".

b. *Ihr nahm es allen Mut, Hanna bei den anderen zu sehen*. "It took him all the courage to see Hanna around the others".

Nevertheless, the quantitative analysis of the language facts, performed mainly based on the spoken German language by the researchers from the IDS (Institut für deutsche Sprache) Mannheim, proved, through counter examples (sampled mainly from the German mass media), as Gizella Boszák asserts that these lists are not infallible. With regard to the verb *enttäuschen*, or even *sich lohnen*, which in most cases require an *es*, the following proofs (16-17) show that they "do not always distribute it"[26]:

(16) *Am meisten hat mich enttäuscht, dass viele, die im Voraus zugesagt hatten, an die Party zu kommen, dann doch nicht aufgetaucht sind*. „What disturbed me the most was the fact that many of those who accepted to come to the party, did not show up".

(17) *Die Fakten dieses Prozesses waren klar, für den Angeklagten lohnte sich nicht, sie zu leugnen*. „The facts from this trial were clear; there was no use for the defendant to deny them".

Helbig and Buscha (1999) offer examples with *enttäuschen* (p. 396) that accept besides the pronominal forms *es*, *das* the noun *die Tatsache* ("the fact"): *Mich enttäuscht es/das/die Tatsache, dass er nicht gekommen ist.* However, the correlative status of the latter (proposed by Irma Hyvärinen, 1982) is very controversial. Gizella Boszák proves that it is not the verb itself that

[24] Engel/ Schumacher, *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim, Band 31, TBL Verlag Gunter Narr, Tübingen, 1976, p. 102.

[25] I. Lăzărescu, „Das Korrelat im Deutschen und im Rumänischen", in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik. Zweites Kolloquium des Kollektivs zur DRKG*, pp. 149-161, Bucureşti, 1980, p. 154.

[26] Boszák, Realisierung der valenzbestimmten Korrelate des Deutschen, *Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2009,* p.132.

selects the completive clause, but the noun *Tatsache*, and for this reason, "it cannot be included in the correlative class"[27].

To sum up, we formulate a recommendation regarding the use of correlatives: when they are admitted, their mention gives to the sentences a high stylistic value. And with regard to the learning process, we think that the habitude of using prepositional adverbs corresponding to the prepositional verbs helps at learning them, as they are more numerous and more difficult to memorize that the Romanian ones. A very useful tool is *Kleiner Valenzlexikon deutscher Verben* (KVL), previously quoted (acc. *supra*, subchap. 3.1), which contains morph-syntactic information on a number of 461 verbs, but also the rules of producing correct and well-structured sentences in German.

5. Conclusion

The study carried out in this work highlighted the classes of the element *es*, but also its functions (acc. chap. 2-3), that we deduced according to the topological, morph-syntactic, semantic-phoric criteria. The centre of gravity of the work is represented by the correlative hypostasis of this pronominal form and by its realization possibilities in the regent clause. The last part of the work is a comparative undertaking that we carried out, taking into account three of the most reputed German grammars. After the analysis, we noticed that, although predominantly satisfactory, the studied grammars do not comprise a totally unitary description of this sensitive phenomenon, with regard to which Fabio Mollica says that "it irritates so much those who want to learn German as a foreign language"[28]. As the authors of the German grammar, Helbig and Buscha, recognize, it is still very difficult to establish clear rules regarding the use of correlatives. One of the explanations would consist on the fact that the significantly depend not only on the governing verb, but also on certain aspects of the communicative dynamics, so on the pragmatic area of the language. Some of the phenomena analysed by us show what Zitterbart assumes, namely that *es*, or *das*, often bear an expressive mark, as "their facultative nature is merely a matter of stylistics (*Sache der Stilistik*) and of individual style (*des Individualstils*)"[29].

BIBLIOGRAPHY

1. Bauer, I., „How to Use the German Personal Pronoun 'Es'", Thought, Dec. 5, 2018, thoughtco.com/german-personal-pronoun-es-1444456;https://www.thoughtco.com/german-personal-pronoun-es-1444456
2.Boszák, G., *Realisierung der valenzbestimmten Korrelate des Deutschen*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2009
3.Drach, E., *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963
4. DUDEN Redaktion, *Duden. Die Grammatik.Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, 7. völlig neu erarb. und erw. Auflage, Dudenverlag, Mannheim, 2005, pp. 671; 768-831; 1055
5. Engel, U., Schuhmacher, H., *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim, Band 31, TBL Verlag Gunter Narr, Tübingen, 1976
6. Engel, U., *Deutsche Grammatik*., 3. Auflage, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1996
7. Engel, U., *Deutsche Grammatik*, Neubearbeitung, Iudicium, München, 2004
8. Glück, H., *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart/Weimar, 2000
9. Helbig, G., Buscha, J., *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, Leipzig et.al., 1999

[27] Boszák, *idem*, p. 136.
[28] Mollica, *Korrelate im Deutschen und Italienischen*, Peter Lang, 2010, p. 34.
[29] Zitterbart, „Zur korrelativen Subordination im Deutschen", in: *Linguistische Arbeiten* 464, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2002, p. 75.

10. Hentschel, E., *Es war einmal ein Subjekt*, 2013, Linguistik Online13; http://www.linguistik-online.de/13_01/hentschel.html
11. Heringer, H. J., *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*, Cornelsen, Berlin, 1995
12. Hyvärinen, I., „Zum Korrelat des deutschen Infinitivs“, in: *Veröffentlichungen des Instituts für germanische Philologie der Universität Oulu* 5, 1982
13. Lăzărescu, I., „Das Korrelat im Deutschen und im Rumänischen“, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik. Zweites Kolloquium des Kollektivs zur DRKG*, pp. 149-161, Bucureşti, 1980
14. Mollica, F., *Korrelate im Deutschen und Italienischen*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2010
15. Pittner, K., Berman, J., *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*, Gunter Narr Verlag, (Narr Studienbücher), Tübingen, 2004
16. Pütz, H., „Über die Syntax der Pronominalform ‹es› im modernen Deutsch“, in: *Studien zur deutschen Grammatik*, 3, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1976
17. Sandberg, B., „Zum *es* bei transitiven Verben vor satzförmigem Akkusativobjekt“, in: *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 443, pp. 100-125, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998
18. Ulrich, W., *Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe*, 5. Aufl., bearb. und erw., Schweizerbart/ Bornträger, Stuttgart, 2002
19. Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B., *Grammatik der deutschen Sprache des Instituts für deutsche Sprache*, 1997
20. Zitterbart, J. P., „Zur korrelativen Subordination im Deutschen“, in: *Linguistische Arbeiten* 464, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2002

ON READING HABITS OF ENGINEERING STUDENTS IN 2019 – A SURVEY

Yolanda-Mirela Catelly

Assoc. Prof., PhD, Politehnica University of Bucharest

Abstract: In our rather composite contemporary society, with the advent of IT communication and vast possibilities of transport for everyone round and about the planet, the profile of each new generation appears substantially changed from the previous ones, even at the level of elder siblings, not to mention parents or grandparents, from a multitude of viewpoints: new interests, wants and needs, aspirations, hobbies and preferences. Moreover, as numerous authors worldwide keep pointing out, there have been major modifications in terms of the last decades youth's - whether they are called the Millennials, the Z Gen and so on – profiles, from various perspectives, such as: type of literacy, sources in education, extended uses of information and communication technologies, cultural and artistic preferences, mentality etc. Against this background, it is quite useful to analyze the students' options and opinions in terms of their reading habits, in order to find out more details about the views of the current generation of engineering students, and subsequently use the results of the investigation in order to harmonize the foreign language courses delivered to them in an engineering higher education institution context, as far as the course content and cultural references are concerned. Thus, a Student Questionnaire, mainly focused on reading preferences, was designed and administered to multicultural groups of students; the data obtained are processed and discussed in the study. There is a multiple purpose agenda underlying the research, viz. to further amend the ESP teaching materials by including sources and titles that are favored by the respondents, to carry out an exchange of views on the value of reading for the personal and professional development of a future engineer, and, on a more subtle plan, to have the trainees imbued with suggestions from the more 'traditional' list of valuable readings, while accepting, in an open-minded manner, any really worthful additions from among their own preferences, in an effort to bridge the potential generation gap that might be created between teacher and students.

Keywords: reading habits, qualitative research, ESP teaching, course design, generation gap, engineering higher education

Motto

'In all, the learning crisis puts a serious dent in the abilities of countries and job-seekers to seize the benefits of technological change.'
UNESCO Institute of Statistics

1. Paper background and aim

This paper originates in the author's – a university teacher of foreign languages in an engineering higher education context – concern about the growing crisis that seems to affect the entire society, both in Romania and abroad, as far as the reading habits of all generations, in particular the younger ones, are involved. This bitter observation represents the main theme of a plethora of articles and studies, such as the one (UNESCO Institute of Statistics, 2018) that is quoted in the motto above.

Thus, in our opinion, there are several main aspects that worry the entire community, viz.:

- the printed book is losing the battle in front of online resources and/or social media, perhaps triggering a new type of values that gain status, particularly for the youth;

- this gives way to a decrease in the development of basic learning and cognitive skills, primarily, but there are also subsidiary effects on the affective emotional plan, to an equal extent;
- on the long run, as most authors emphasize, the young generations are deprived of real chances to identify employment and promotion by making full use of the deep technological progress of mankind.

Therefore, the *aims* of the paper are multiple, namely to:

- probe into the engineering students' reading habits, with a view to understanding their current standpoints, opinions, views, needs and interests in this respect;
- carry out, with an open-minded attitude, a real exchange of views between generations, as a starting point for further discussion and debate, meant to enrich the learners' range of reading preferences, while finding out, and even enriching, the teacher's own predilection for newer types of fiction encouraged by the students;
- process the qualitative and quantitative data obtained via such a research activity in order to adapt/amend the teaching content and/or input to their profile, thus exploiting areas that they seem to enjoy;
- provide support to the trainees in order to develop skills that are in demand for study and/or work, for short, medium and long term worldwide.

The position adopted in this research activity, as well as in the direct classroom relationship with the students is that of moderation in stressing personal opinions, avoiding bias and being judgmental, tolerance and understanding personal viewpoints, and attempting to raise the learners' awareness of the phenomenon under focus.

2. *Is reading indeed in a crisis?!* – main viewpoints

In Romania, the decrease of reading habits with the young generations, especially at preuniversity level, is pointed out (Gheorghiu, 2018) in numerous studies, with statistical data that could worry stakeholders in education and members of the public to an equal extent.

The typical questions raised by the literature look for the deep *causes* for the total lack of interest of pupils towards fiction and reading in general, with fewer and fewer public library visits, not to mention book buying habits, which approach to null. Similarly, researchers note that reading is growingly replaced by a re-orientation towards social networks and Internet as favorite pastimes.

There are other voices (Clemmit, 2008), that refer to the case of the United States, analyzing the phenomenon from two different perspectives, less drastic, perhaps, and worth being revisited here. Thus, on the one hand, especially for teenagers and young adults, aged 15 to 24, there is evidence that fluency in terms of literacy has diminished considerably, generating somber views for a future threatened by a shortage of skilled professionals in an 'information-based economy'. Reversely, there are certain authors that assume that we are attending a change in the *form of literacy*, different from the traditional one, on paper, and towards one based on computers and video, where blogs and texting replace books.

Additionally, in an attempt to depict the current Gen Z generation's profile, the literature (Moskowitz-Sweet & Pelavin, 2019) remarks the fact that our times are those of using laptops and mobile phones not only as far as young people are concerned, but their parents as well, which can enlarge the classical gap of communication between generations with reproaches from both sides, among other issues.

In the same vein, there are authors (Crain, 2018) who describe this trend as a 'shift to secondary orality – a sociological term for a post-literate culture', having television, rather than the Internet as a 'primary force distracting Americans from books'.

Unfortunately, as the literature in the field warns us (Cunningham, 1998), there is a direct strong relationship between reading and the development of 'cognitive capabilities' of a person. The process involves negative factors, such as 'deficient decoding skills, lack of practice, and difficult materials', which all result in 'unrewarding reading experiences' in school and outside it, which in

time can lead to reluctance to and/or rejection of reading practices, with major consequences in fully asserting one's personality and gain social and material status at all levels.

3. The survey – engineering students' reading habits

In the educational context described in this study, namely the engineering students of the POLITEHNICA University of Bucharest, Romania, as a teacher of foreign languages, an awareness of the fact that the current generations of trainees do not seem to read too much has gradually been built, emerging from various answers, opinions and so on taking place in the language classes of *ESP* and *English for Professional Communication*.

Unanswered questions kept piling up, focusing mainly on issues such as the following:

- *Is it true that the students do not read fiction?!... at all…how much…what types…under what form and/or support: traditional paper one or rather electronic…*
- *Are we attending a change of mentality at the generation level?!*
- *Is it rather a matter that could be explained by the typical young generation rebellion, i.e. refusal to accept imposed attitudes?!*

…when, one day, a student came to the seminar wearing a tee-shirt with the inscription (in Romanian), that can be seen in Figure 1 below, and which can be roughly translated as:

'Green leaf of fish scales
Look, the dope's reading' (sic!).

Fig. 1 Inscription on a student's tee-shirt

Needless to add that was the precise moment when the initial concern took the shape of a developing research activity on reading habits and their main features in the case of engineering students. The essential components of the study are presented in what follows.

The *research description* – it was an empirical form of research, carried out in the second term of the academic year, mainly based on designing and administering a *Student Questionnaire* to engineering students at bachelor level.

The *sampling* comprised 102 students, 60 boys and 42 girls, from two types of groups. A first category included only Romanian students of the Transports Faculty, namely two groups, with 23 answers from each; with them, the questionnaire was administered in Romanian, as they take Russian at beginner level as their foreign language, so it was not possible to use the foreign language, i.e. English. The second category of students were those from the Faculty of Engineering in Foreign Languages, with two first-year groups and one second-year group, totaling 56 students. In the latter case, the questionnaire was administered in English, as these students take English as the medium of tuition. Moreover, they are multicultural groups, with students coming from Romania and several other countries, such as Turkey, Syria, Egypt and so on.

In terms of the research *limitations*, we are aware that the size of the sampling is not sufficient to have statistical significance, but the trends that emerged definitely point to the main similarities and differences in terms of: gender, age, culture of origin, and even foreign language competences.

The *Student Questionnaire*, which was accompanied by a short explanatory letter to the respondents, showing the research purpose and ensuring confidentiality of data provided, is given in Fig. 2 below:

STUDENT QUESTIONNAIRE

1. *Do you like reading fiction?!*
If YES, why?! *If NO, why not?!*

2. *What reading texts do you prefer?! List the types, prioritizing the first three. Give reasons for your preferences.*

3. *a. What are you reading these days?! Do you like / dislike it?! Provide arguments.*
b. Would you recommend it?! Why?!

4. *What kinds of reading texts wouldn't you ever read?! Why?!*

5. *As an engineering student, can you see any connection between fiction and engineering?!*
YES / NO Please explain.

Fig. 2 Student Questionnaire on reading habits

As can be seen, the five *questions* are of the open-ended type, with the rationale underlying all of them of giving the respondents the possibility to provide arguments in a sincere open manner. The two types of *data – quantitative* and *qualitative* - that were obtained can be be triangulated, to ensure higher validity to the research instrument.

In what follows the 'hidden agenda' of each question is provided. Thus, Question 1 has an obvious filtering role. Preferences, but also literary genres knowledge, are under focus in Question 2. Confirmation or invalidation of the answers to the first two questions is obtained from Question 3, as well as more information about the capacity of the respondent to critically evaluate the reading material presented. Question 4 allows for answers that encompass cultural differences or strong rejection cases, while the final question, number 5, digs deeper into the students' understanding of the role and position of fiction in relationship with their chosen profession, that of engineers.

The *answers* obtained from the respondents to the *Student Questionnaire* are briefly presented in what follows. Rankings of quantitative data are firstly provided for each question, then they are complemented by quotations of some relevant answers of the students grouped per labeled categories of qualitative data.

To begin with, the *YES-es* to Q1 stand for the majority of the answers, viz. 87 respondents consider that they like to read, for various *reasons* that can be placed on a continuum, as can be seen below, with categories labeled in ***bold***:

- *reading increases one's* ***knowledge****; gives your mind wide* ***imagination****; one can use one's own imagination;*
- *as a chance to* ***escape*** *from monotony of everyday life; it transforms reality into something more* ***interesting****; as relaxation; as an escape;*
- *only on my* ***mobile phone****; when I am reading, I can travel in the* ***comfort*** *of my cozy bed;*
- *only* ***newer*** *books, as older ones are boring*.

There are also a few other answers that are worth mentioning, as they show that there are certain students who may be able to understand the role of reading for the development of someone's personality:

- *reading develops **empathy**; to be someone **else**; it's **therapeutic**;*
- *to develop my English **vocabulary**.*

In terms of *NO* options to **Q1**, the reasons for rejection cluster around several *main themes*:

- the ***unpleasant memories from secondary school***, when there are imposed readings, seen as an *ordeal* or a *torture*;
- a ***drastic warning*** that *fiction can alter one's way of thinking*;
- reading cannot ***offer knowledge***;
- and the more sarcastic yet unjustified with arguments: *not my style*.

The *preferences* listed for **Q2** yielded the following top:

- *comics – 18 respondents;*
- *novels – 17 respondents;*
- *history books, biographies, fantasy books, short stories* and *SF – each with 15 respondents*.

The rest are grouped into: (i) the ***traditional*** genres of: *dramas, mysteries, detective stories, romances, poetry*, and (ii) a relevant shift towards ***online text types***, not necessarily illustrating good grasp of the respondents in terms of defining literary genres, as can be seen from the resulting list: *articles on web, blogs, memes, game booklets, cyberpunk books, newspapers and magazines online*.

The examples of books given for **Q3** come from the 67 students who were indeed able to mention the book(s) titles and/or types they were reading at the moment of the survey (as a worrying number of 35 people simply answered: ***Nothing***; a special mention for the recurrent answer: *never Romanian literature*!). We will group them per genres, although they are rather heterogeneous, prioritizing them in terms of number of answers per category:

- *biographies, history books*, with Billy Gates' life and a football player's memoirs;
- *psychology literature,* on the human brain, the human nature and body language;
- *blogs*, on utilitarian topics such as: how to redecorate the house, how to play chess;
- *websites* - to find information such as: lyrics of songs, information about cars, effects of drugs;
- *SF, thrillers, murder stories,* but described as *boring*;
- *romances,* with one of Jane Austin's novels listed once per the entire sampling(!).

For **Q4**, the negatives top shows the following 'pole positions', in some cases with even some (rather weak!) argumentation:

- *romances* – 27 negative answers – *too many cliches*;
- *poetry* – closely following, with 26 answers;
- *biographies, SF, history, politics, war* – 3 Never answers each;
- the group of: *offending texts* from the viewpoint of *religion, racial, sexual* or *rude behavior,* as well as *horror* reasons, each with 2-3 respondents mentioning them;
- *old fiction* (sic!);
- finally, isolated types such as: *Manga, comics, children's books, cook books, gossip articles in glossy magazines, acting scripts* and *long boring descriptions*.

As far as the connection between fiction and engineering - **Q5** - is concerned, the answers are rather vague, with tentative formulations, ranging from: *no connection at all*, through *one can get some inspiration from fiction for the activity in engineering*, and up to the more complex ones: *they are complementary, as one is practical and the other adds imagination*, or *by reading the engineer's personality and communication capacity are increased*, as well as *engineering turns imagination from fiction into reality*.

One *case study* is also given hereinafter for further triangulation, based by a holistic approach to the entire set of five questionnaire answers of a student, in order to demonstrate the manner in which variables can be linked and analyzed in more depth. For Q1 the student answers *negatively*, justifying the answer by the fact that *it takes longer than watching a film on the same topic*. As a unique preference, *horror stories* are mentioned in Q2. At the time of the survey, the respondent mentions only *lyrics of songs* and *blogs* (Q3), while for Q4 the answer is *never history books*. Finally, there is no connection between fiction and engineering (Q5), as *fiction is fake and engineering is real*. There are plenty of confusions of terms and notions, and signs of a limited narrow kind of mentality in these views, but one has to admire the sincerity with which the answers are provided, which leaves a lot to work on to the teacher/researcher who receives such responses, in order to amend or redirect such a learner pattern towards adopting an attitude of reflection and open-mindedness.

To conclude at this point, there are several main *significant ideas and directions* that can be extrapolated from the results obtained to the Student Questionnaire, as follows:

- there seems to be a direct correlation between the level and views of respondents that enjoy reading and have developed reading habits, and the depth of their answers, respectively;
- reversely, the negative experiences in secondary school seem to have strongly and negatively affected the openness to reading, as well as minimal correct knowledge of literary genres at least in broad lines;
- there are definitely both gender and cultural differences among the respondents, particularly in what they dislike and/or reject;
- very few students seem to realize the major role of reading in their personal development and in acquiring a richer range of soft skills, as well as in understanding that reading fiction can enable them with enhanced creativity and imagination for their technical profession.

4. Open conclusions

The topic proposed in this study is indeed a challenge for the teacher, as from the respondents' answers it is quite clear that there is still much to be done, not only in the described educational context, but also at all levels of education in our country, as the young generations as an age group seem to read less and less, with dramatic consequences for them and the society in which they will have to perform, most probably devoid of any real chances of using high technology, and being prone to maneuvering from the social, economic or political viewpoints.

Hence, the role a teacher should assume is paramount in identifying efficient and attractive ways and means of raising the learners' awareness of the phenomenon. One such means is represented by designing and administering such a research instrument as the described *Student Questionnaire* itself in the foreign language class, as a subtle manner of sensitizing the trainees with respect to the importance of reading and of developing appropriate reading habits at individual level. Moreover, whenever possible and required by the syllabus and lesson objectives, the teacher should tailor the course input materials so as to be harmonized with the students' likes, by carefully balancing content extracted from really valuable literature – where and if the case should require it - with excerpts from more recent types of fiction, generally confirmed as having real literary value, including online forms, that have managed to matter for the current young generations.

These forms of input should be accompanied by adequate tasks comprising discussions, analyses and debates, with the learners being given a voice in expressing their opinions. Such an approach should be conducive, in our opinion, to turning the university foreign language course environment into a manner of fostering the trainees' lifelong interest for reading as a means of personality development – and not only.

BIBLIOGRAPHY

1. Clemmit, M; (2008); *Reading crisis? Do today's youth read less than past generations?*; CQ.press, February 22, 2008 • Volume 18, Issue 8; https://library.cqpress.com/cqresearcher/document.php?id=cqresrre2008022200
2. Crain, C; (2018); *Why We Don't Read, Revisited*; The New Yorker; https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/why-we-dont-read-revisited
3. Cunningham, A E; (1998); *What reading does for the mind***;** https://www.researchgate.net/publication/237109087_What_reading_does_for_the_mind
4. Gheorghiu, M; (2018); *Criza lecturii în școală, o problemă a educației care nu trebuie ignorată, Tribuna Invatamantului*; http://www.tribunainvatamantului.ro/criza-lecturii-in-scoala-o-problema-a-educatiei-care-nu-trebuie-ignorata/
5. Moskowits-Sweet, G & Pel Moskowits-Sweet, G & Pelavin, E; (2019); *Gen Z's Message To Parents: 'Put Your Phone Down'*; The Social Justice Foundation; https://psmag.com/.amp/ideas/theres-a-crisis-of-reading-among-generation-z
6. UNESCO Institute of Statistics; (2018); *The Learning Crisis is Causing a Skills Crisis. Here's Why*; http://uis.unesco.org/en/blog/learning-crisis-causing-skills-crisis-heres-why

THE TERMINOLOGY OF THE SHEPHERD IN THE ROMANIAN LANGUAGE. A SPECIAL KIND OF APPROACH ON THE TOPONYMY OF THE BISTRA VALLEY (CARAȘ-SEVERIN, ROMANIA)

Diana Boc-Sînmărghițan

Assoc. Prof., PhD, "Victor Babeș" University of Timișoara

Abstract: The ancient occupation of the Romanian people, the shepherd, through the specific terminology, has been preserved in place names. Between the topical denomination and the life of the people who lived in a particular region there is a close connection, a fact reflected in the language of the speakers who have lived and are living a territory continuously. Toponymy is dependent on the common language system, directly or indirectly through anthroponies. Romanian names, such as: bordei, colibă, cocină, săivan, tabără, ţarc, poiată remember temporary shelters for cattle and people. These names are preserved in local toponymy, many of them loosing their basic meaning. Other names indicate the frequent presence of grazing animals or their resting places during the summer: boureaţă, merez, porcăreaţă, stărpăreaţă, văcăreaţă, zăcătoare. Other topical names recall moments, practices or terms from other fields of the shepherding: fătăciune, tăfăragă, ţepar, vălău, văratic, strungă. Such a linguistic approach aims at the present study, the research area being limited to the Bistra valley, a branch of the Timis river that crosses the rugged relief from the foothills of the mountains Tarc, Poiana Ruscă, as well as Muntele Mic.

Keywords: Terminology, Romanian, Toponymy, Shepherd, Bistra Valley

Ocupaţie economică de bază, păstoritul în societatea românească tradiţională reprezintă un adevărat tezaur cultural, importanța lui fiind subliniată de-a lungul timpului de către numeroşi cercetători din domenii atât de diverse: etnografie, istorie, geografie, sociologie, arheologie. Această străveche îndeletnicire[1], nu avea cum să nu lase urme și în toponimie, arhivă a vieții, a culturii materiale și spirituale a fiecărui popor. Asupra acestui aspect ne vom concentra atenția în prezentul studiu. Este știut faptul că toponimia este dependentă de sistemul limbii comune direct sau indirect prin intermediul antroponimelor. Apelative precum: *bordei*, *colibă, cocină, săivan, tabără, ţarc, poiată, merez, stăpăreaţă porcăreaţă*, conservate în toponimia locală, multe dintre ele pierzându-şi sensul de bază, vorbesc despre strânsa legătură dintre cioban, făuritorul lor (probabil!), și mediul înconjurător pe care acesta îl cunoaşte fără echivoc. Transmit simpatetic, în cuvinte puține, idei, simțiri, precepte despre modul în care a învăţat să construiască adăposturi temporare pentru oameni și pentru animale, să găsească cele mai bune locuri pentru păşunat sau pentru odihnă, să facă prognoze meteorologice, absolut necesare desfăşurării activităţilor pastorale în condiţii optime. Unele dintre toponimele în discuție amintesc de practicile legate de medicina populară, de momente sau de diverse instrumente din domeniul oieritului.

Chiar dacă ne situăm în arealul geografic al Banatului, căruia îi este specific *păstoritul local*, trebuie precizat încă de la început faptul că în zona de interes, aceea a văii Bistrei, această activitate

[1]Problema păstoritului în Banat a atras atenţia mai multor cercetători precum: Vasile Ioniţă, *Mărturii de viaţă pastorală în toponimia Banatului*, în „Studii şi comunicări de etnografie-istorie", Caransebeş, Muzeul judeţean de etnografie şi istorie locală, I, 1975, 263-274; O. Densusianu, *Viaţa păstorească în poezia noastră populară,* Bucureşti, EPL, 1966; Vasile D. Ţâra, *Terminologia păstorească, mărturie a unităţii limbii şi poporului român*, în „Anuarul Institutului de Cercetări Etnografice şi Dialectologice", 2, Bucureşti, 1980; I. Vlăduţiu, *Etnografia românească*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1973; R. Vuia, *Tipuri de păstorit la români*, Bucureşti, EA, 1964; R. Vulcănescu, P. Simionescu, *Drumuri şi popasuri străvechi,* Bucureşti, Ed. Albatros, 1974 etc.

s-a desfăşurat pe trei direcţii distincte: *păstoritul cu stână mutătoare, păstoritul local cu stână fixă* şi *păstoritul local fără stână*[2]. Toponime precum: *Calea la **Stâna** Obârşia Mânzului* (M), *La **Stână** la Prislop* (Măr) sau ***Stâna** de la Valea Satului* (Var) sugerează primul aspect, în timp ce sistemului cu *stână fixă* îi este specific, probabil, toponimul *Izvoru **Stânii*** (Mal). Păstoritul local *fără stână* este, de fapt, un păstorit mixt (cu ovine, bovine, porcine) pentru care oamenii au amenajat adăposturi de tipul *sălaşelor* sau *odăilor*[3]. *Sălaşele* „sunt locuite tot anul, având un caracter atât agrar, cât şi pastoral"[4], iar *odăile* sunt „muguri de cătun împrăştiate prin zona întinsă a câmpiei”[5]. Nume de locuri precum: *Pârâu **Sălaşu** Mare* (Glb) sau ***Sălaşu** Mic* (Glb) stau mărturie acestor realităţi.

De remarcat este faptul că, deşi păstoritul la români este o ocupaţie atât de veche şi de frecventă, apelativul *păşune*, viu în română, nu se găseşte în toponimie decât foarte rar. G. Giuglea şi M. Homorodean, în studiul *Correspondances italo-roumaines. Eléments préromains et vieux germaniques*, VII *Congresso Internazionale di Scienze Onomastiche*, Firenze – Pisa, 4-8 Aprilie, 1961, p. 84, semnalează toponimicele italiene *Pasciun, In Pasciun, Planpascun* (< *pastio, -one*), înregistrând un singur nume de loc de la acest apelativ *Păşunea Mare*, sat în judeţul Maramureş. Vasile Frăţilă înregistrează în Valea Secaşului încă două astfel de toponime: *Paşune* şi *În Păşune la Nicoară* (Frăţilă 1972: 129-168). Deşi multe locuri au fost descrise ca având această destinaţie, *păşunea*, apelativul în discuţie, nu a fost conservat ca atare nici în toponimia văii Bistrei, în schimb, sinonimul său de origine bulgară, *izlaz*, are o consistentă frecvenţă, după cum se va putea observa în cele ce urmează.

Liviu Groza, citându-l pe Blumenbach, face o descriere a ciobanilor din graniţă, introducându-ne astfel în atmosfera locală: „Cum începe topirea zăpezilor, valahul îşi mână turmele la munte şi rămân acolo până în octombrie. Acolo păstorii locuiesc în stâne sărăcăcioase confecţionate din bârne prin care vântul trece cu uşurinţă. În aceste stâne locuieşte omul în stare nativă, îmbrăcat în piei de oaie, în compania câinilor care atacă orice străin dacă nu sunt opriţi de stăpânii lor. Veşnic singur, cu cântecele lui cu care îşi mai înveseleşte inima. Cu tutun şi cu ţuică te poţi apropia de el şi atunci îţi dă tot ce are”[6]. Prezenţa unor nume de locuri precum: *La **Maieri*** (VB) – „loc de scăldat pe Bistra”, *Stâna lui **Maier*** (Zăv) – „stână” amintesc de rolul social pe care *maierii* „ţărani mai înstăriţi, cu oi mai multe… care plăteau arenda şi stabileau *aruncu*[7], contribuţia fiecăruia la cheltuielile muntelui” (Vuia 1964: 110), îl aveau în ierarhia păstorească. Cadrul este şi el unul bucolic ce inspiră. Varietatea formelor de relief ce se desfăşoară de o parte şi de alta a râului Bistra a dus la o terminologie entopică deosebit de bogată, în mare parte comună cu celelalte zone geografice, putându-se remarca faptul că superioritatea numerică o deţine apelativul *stână*.

O privire atentă asupra toponimelor care au la bază apelative ce trimit spre sfera semantică a păstoritului a condus la împărţirea acestora în trei subdomenii principale, acelea ce amintesc de adăposturile temporare pentru vite şi oameni, locurile de odihnă precum şi de momentele şi practicile din domeniul oieritului.

Apelative precum: *bordei, colibă, cocină, săivan, tabără, ţarc, poiată* conservate în toponimia locală, multe dintre ele pierzându-şi sensul de bază, amintesc de **adăposturile temporare pentru vite şi oameni.**

---

[2] V. şi I. Vlăduţiu, *lucr. cit.*, p. 204.

[3] Apelativul *odaie*, având sensul de „aşezare gospodărească izolată de sat; fermă mică, târlă de vite etc.; colibă servind de adăpost provizoriu pescarilor, ciobanilor sau muncitorilor agricoli în timpul lucrului; otac” (DEX), nu a fost înregistrat pe valea Bistrei. Anchetele efectuate în zonă scot însă la iveală faptul că el a fost conservat în toponimie, ***Odaia***, nume dat unei poieni, fiind înregistrat la Caransebeş.

[4] R. Vuia, *lucr. cit.*, p. 102; v. şi Tămaş 2007: 126 care vorbeşte despre situaţia sălaşelor din comuna Marga în anul 1948, precum şi evoluţia lor, tot aici se face şi o descriere a stânelor din perimetrul comunei.

[5] Cf. I. Vlăduţiu, *lucr. cit.*, p. 126.

[6] Liviu Groza, *op. cit.*, p. 120.

[7] Cf. şi sensul dat de DTB, VI, 6 „mică gospodărie (ţărănească) sau grădină, la marginea unui oraş”.

Bordei[8], „încăpere săpată (pe jumătate) în pământ şi acoperită cu pământ, paie sau stuf; p. *ext.* locuinţă mică, rudimentară, sărăcăcioasă” (DEX), apare în: *Dealu cu* ***Bordeiele*** (Bcv) – „deal”.

Colibiţă (diminutiv al lui *colibă*), „adăpost provizoriu pentru oameni şi uneori, pentru animale, făcut din bârne, din crengi etc. şi acoperit cu paie, ramuri etc.” (DEX), apare în: ***Colibiţa*** (M) – „păşune comunală”.

Cocină, „adăpost sau coteţ pentru porci” (DEX), apare în: ***Cocinu*** (Vos), (Zăv) – „deal”, „deal cu teren arabil şi fâneţe”, ***Cocinu*** *lu Stângu* (Zăv) – „vale, fâneţe”, ***Cocinu*** *Mare* (VB) – „pârâu”, ***Cocinu*** *Vălămăresc* (VB) – „munte”, ***Cocinu*** *Voislovenesc* (VB) – „pârâu ce se varsă în Bistra”, ***Cocinu*** *Zăvoienesc* (VB) – „pârâu, se varsă în Bistra”, *Faţa* ***Cocinului*** (Zăv) – „deal cu fâneţe”, *Gura* ***Cocinului*** (Vos) – „izlaz”, *Obârşia* ***Cocinului*** *Mare* (VB), *Pârâu* ***Cocinii*** (Vos) – „pârâu ce izvorăşte din Măgura şi se varsă în Bistra”, *Rovina de la* ***Cocini*** (Zăv) – „fâneţe”.

Apelativul apare şi cu forma diminutivală în: ***Cocinel*** (Zăv) – „pârâu”.

Săivan, „adăpost de iarnă pentru oi (sau pentru vite); perdea” (DEX), apare în: *La* ***Săivani*** (Var) – „teren arabil şi fâneţe”.

Sălaş (< magh. *szállás*), „adăpost unde cineva capătă temporar găzduire; construcţie rudimentară făcută în câmp şi folosită ca adăpost temporar pentru oameni şi animale; locuinţă, casă. Staul, grajd. Culcuş; aşezare omenească. Locuitorii acestei aşezări; mică aşezare de ţigani (nomazi); grup de familii de ţigani (nomazi) sub conducerea unui vătaf” (DEX), apare în: *Pârâu* ***Sălaşu*** *Mare* (Glb) – „pârâu”, ***Sălaşu*** *Mic* (Glb) – „pârâu”.

Stână[9], „locul unde se află adăpostul închis al oilor şi locuieşte ciobanul” (Porucic, *Lexiconul*, 58), apare în: *Calea la* ***Stâna*** *Obârşia Mânzului* (M), *Izvoru* ***Stânii*** (Mal) – „izvor”, *La* ***Stână*** *la Crâsta* (Ciut), *La* ***Stână*** *la Deacu* (Ciut), *La* ***Stână*** *la Prislop* (Măr) – „păşune alpină”, *La* ***Stână*** *la Vilă* (Ciut), ***Stâna*** *Bătrână* (Var) – „teren arabil”, ***Stâna*** *Ciuţii* (Măr) – „fâneţe”, ***Stâna*** *de la Valea Satului* (Var) – „deal pietros”, ***Stâna*** *Drăghicionilor* (Măg), ***Stâna*** *lu Bogaţ* (PoiMr), ***Stâna*** *lu Bulciu* (Zăv), ***Stâna*** *lu Cecea* (Măg), ***Stâna*** *lu Ciopor şi Isăconi* (Măr), ***Stâna*** *lu Crâjmeni* (PoiMr), ***Stâna*** *lu Ion Zălu* (Zăv), ***Stâna*** *lu Ioveşti* (Măr) – „păşune alpină”, ***Stâna*** *lu Isăcoń* (PoiMr), ***Stâna*** *lu Lunga* (PoiMr), ***Stâna*** *lu Lungoń* (Măr) – „păşune alpină”, ***Stâna*** *lu Maier* (Zăv), ***Stâna*** *lu Menuc* (Măg), ***Stâna*** *lu Pârnăvel* (VB), ***Stâna*** *lu Pavel Sluga* (VB), ***Stâna*** *lu Pemu* (Iaz), ***Stâna*** *lu Sârboń* (Iaz), ***Stâna*** *lu Sărăzani* (PoiMr), ***Stâna*** *lu Ciopor* (PoiMr), ***Stâna*** *lu Şucu* (VB), ***Stâna*** *lu Tuldău* (Iaz), ***Stâna*** *lu Voisloveń* (PoiMr), ***Stâna*** *lu Zăvoian* (PoiMr), ***Stâna*** *Mălănilor* (Mal) – „păşune alpină”, ***Stâna*** *Mărănilor* (VB), ***Stâna*** *Obârşia Mânzului* (M) **–** „stână la Obârşia Mânzului”.

Apelativul *tabără,* „locul unde se aşază o armată, lagăr” (CADE), dar şi cu sensul de „coteţ, cocină pentru porci”, cf. s. *tábăr* (Ioniţă, 1972: 44, *nota 29*), e conservat în ***Tăbărâşte*** (Ciut) (Glb) – „fâneţe‟ (de la s. *tabără* + suf. *-işte* (cf. vbulg. *taborŭ* „castru”, srb. *Taborišće*) (Densusianu 1915: 68).

Ţarc, „loc îngrădit (uneori acoperit), unde se adăpostesc sau se închid oile, vitele etc.; ocol” (DEX, v. şi Porucic, *Lexiconul*, 58), apare în: *Căldările* ***Ţarcului*** (Măr) – „depresiune în Muntele Ţarcu”, ***Ţarcu*** (Măr), (PoiMr) – „munte”.

Poiată, „construcţie anexă pentru animale sau pentru păsări domestice într-o gospodărie personală” (DEX), apare în: *Cioaca* ***Poieţii*** (Obr) – „deal”.

---

[8] Şăineanu (1995-1996) îl explică dintr-un primitiv „bord”, conservat ca nume topograpfic, identic cu „bortă”; în CADE şi în DLRM nu este precizată originea; în DEX şi MDA este considerat cu etimologie necunoscută; Rosetti 1978: 390, 397 îl atestă în limbile sârbo-croată şi ucraineană, dar ca împrumuturi din limba română; Russu 1981: 266-268 şi Ivănescu, ILR, p. 67 cred că aparţine stratului traco-dac.

[9] Asupra originii acestui apelativ au fost emise mai multe păreri fiind considerat cuvânt slav intrat în latina balcanică (cf. Şăineanu 1995-1996: 698; Rosetti 1978: 154, 309-310; Petrovici, 1979: 316-317; Pătruţ, 2005*:* 103-105, 110-112), aparţinând unui strat vechi (cf. Coteanu, Sala 1987: 131-132), dacoroman (Papahagi 1974*:* 1118), de origine traco-dacă (Sextil Puşcariu 1976: 168; Russu 1981: 388; Giuglea 1983: 72-76, 319-323; Brâncuş 1983: 149; Cicerone Poghirc, *Influenţa autohtonă*, în ILR II, p. 386; Ivănescu, ILR, p. 253-254).

Alte apelative indică prezenţa frecventă a animalelor la **păşunat** sau **locurile de odihnă** ale acestora în cursul verii: *boureaţă, izlaz, merez, porcăreaţă, stărpăreaţă, văcăreaţă, zăcătoare.*

Boureaţă, „locul unde stau vitele la păşunat în munte” (Frăţilă 2000: 66), apare în: ***Boureaţa*** (Car) (Ciut) (Obr) (Var) – „şes cu păşune”.

Izlaz, „loc sau câmp nelucrat, pe care creşte iarba, folosit ca păşune; imaş, păşune, din bg. *izlaz*.” (DEX), apare în: ***Izlazu*** (Ciut), (OR), (VB), (Zăv) – „păşune”, ***Izlazu*** *lu Ţarina Nouă* (Iaz) – „teren în pantă cu păşune şi livadă”, ***Izlazu*** *Nou* (Ciut) – „fâneţe şi teren arabil”, ***Izlazu*** *Satului* (Zăv) – „păşune”, *Muchia* ***Izlazului*** (Băţ) – „deal”, *Valea din* ***Izlaz*** (Glb) – „pârâu, izvorăşte de sub Ciocu Văii şi se varsă în Măceşu”.

Merez, „loc de obicei la umbră unde se odihnesc vitele, vara, la câmp, în timpul amiezei sau noaptea” (DLR, v. şi DTB, VI, 38), apare în: ***Merezanca*** (RusM) – „pârâu”.

Porcăreaţă, „locul unde se strâng sau se adăpostesc porcii” (Iordan 1963: 457, v. şi Ioniţă 1972: 55), apare în: ***Purcăreaţa*** (Glb) – „pârâu, izvorăşte din Pongele şi se varsă în Bistra”, ***Purcăreaţa*** *Mare* (Glb) – „deal împădurit şi pârâu, izvorăşte din Culmea Joianului şi se varsă în Bistra”, ***Purcăreaţa*** *Mică* (Glb) – „deal împădurit şi pârâu, izvorăşte din Culmea Joianului şi se varsă Purcăriaţa Mare”.

Apelativul *stărpăreaţă*, având sensul de „locul unde stau sau pasc stărpele” < *sterp*, *stearpă* „(Pop.: despre animale şi plante), steril” (DEX) + suf. *-ăreaţă* (< lat. *-aricia*) (cf. Frăţilă, 2000: 66; Domniţa Tomescu, *Derivarea românească în context romanic. Continuitatea sufixului latin* ***-aria***, în *Studia in honorem magistri Vasile Frăţilă*, Timişoara, Ed. Universităţii de Vest, 2005, p. 503-513), nu a fost conservat în toponimia văii Bistrei, impunându-se însă pe valea Sebeşului, fiind înregistrat foarte aproape, în localitatea Borlova, în *Strărpăreaţa Mustăţii*, gol alpin.

Văratic, „locul unde sunt duse oile vara la păşunat (reg.). Taxă pentru păşunatul vitelor pe locul cuiva în timpul verii; văra” (DEX, v. şi Ioniţă 1972: 39; Ioniţă: 1982: 169; Iordan 1963: 534), apare în: *În* ***Văratic*** (Măr) – „deal cu fâneţe”, *Muchia* ***Văraticului*** (Băţ) – „deal”, ***Văraticu*** (PoiMr) – „fâneţe”, ***Văratecu*** *Mare* (Băţ) – „râu izvorăşte din Râpi”, ***Văratecu*** *Mic* (Băţ) – „pârâu, izvorăşte din Râpi”.

Văcăreaţă, „loc unde stau vitele la amiază” (informaţie din anchetă), apare în: *În* ***Văcăreaţa*** (Măr) – „păşune alpină”.

Zăcătoare, „loc unde stau vitele ziua la odihnă” (DEX), apare în: ***Zăcătoare*** (Mal), (VB), (Măr) – „izlaz comunal”, „păşune alpină”, ***Zăcătoarea*** *de la Acsin* (Iaz) – „izlaz comunal”, ***Zăcătoarea*** *de la Ierugă* (Iaz) – „izlaz comunal”, ***Zăcătoarea*** *Vacilor* (Ciut) – „izlaz comunal”.

De **momente, practici sau diverse instrumente din domeniul oieritului** amintesc următoarele nume topice: *crintă*, ciuvăr, *fătăciune, tăfăragă, ţepar, vălău, strungă*.

Crintă, „vas de lemn (în formă de albie) de care se servesc ciobanii când storc zerul din caş” (DEX), s-a conservat în toponimie prin intermediul antroponimiei în: *Fântâna lu* ***Crintă*** (Var) – „fântână”.

Ciubăr, „vas mare făcut din doage de lemn şi prevăzut cu torţi, având diferite întrebuinţări” (DEX), apare în: ***Ciuvăr*** (Vos) – „deal cu fâneţe”, ***Ciuverele*** (Vos) – „izlaz comunal”.

Fătăciune, „loc unde fată animalele” (informaţie din anchetă), apare în: *Cărările* ***Fătăciunii*** (M) – „drum”, ***Fătăciunea*** (M) – „gol alpin, păşune pentru vaci înconjurată de pădure şi izvor”, *Pârâu* ***Fătăciunea*** (Băţ) – „pârâu, izvorăşte din Măgura”.

Ţepár, „ţăpoi. 2. unealtă agricolă ca o săpăligă. 3. crestătură în urechea oilor pentru recunoaştere” (DAR), a fost conservat prin intermediul antroponimiei în: *Fântâna lu* ***Ţăperiu*** (Iaz) – „fântână”.

Vălău, „jgheab pentru adăpat vitele” (Loşonţi 2000: 160), „mâncătură de forma unui jgheab” (Porucic, *Lexiconul*, 48), „troacă în care se adapă animalele” (informaţie din anchetă), apare în: *La* ***Vălău*** (Var) – „păşune”.

Apelativul *strungă,* „loc îngrădit la stână, unde se mulg oile, deschizătură, portiţă îngustă făcută în acest loc, prin care trec oile una câte una la muls” (DEX), „trecătoare îngustă, spintecătură între munţi” (Iordan, 1963: 532) (cf. alb. *shtrungë* DLRM, DEX, Russu, 1981: 393-396; Giuglea,

1983: 41-45; Brâncuş, 1983: 117-118; Ivănescu, 1980: 254), nu a avut ecou în toponimia văii Bistri, deşi termenul este destul de uzual printre săteni, în schimb a fost conservat în toponimele în două localităţi de pe valea Sebeşului, Turnu Ruieni şi Borlova: *În **Strungi*** (TRu) – „teren arabil", *Ogaşu cu **Strúnga*** (Bor) – „păşune împădurită"

Conţinutul semantic al toponimelor noastre ajută la o mai bună cunoaştere, „cu un cuvânt, în toponimie se oglindeşte întregul fel tradiţional de viaţă al unui popor, inclusiv cultura sa materială şi spirituală", ţine să sublinieze M. Homorodean, atrăgând atenţia asupra caracterului „motivat local" al toponimelor care, spune el, „departe de a fi create la întâmplare, descriu, într-un fel sau altul, locurile pe care le desemnează" (Homorodean 1980: 20, 30). Păstoritul la români este o îndeletnicire ce coboară mult în timp, această ocupaţie veche concentrând în jurul ei numeroase elemente ce ţin atât de valorile materiale, cât şi de cele spirituale, iar abordarea ştiinţifică nu se poate face într-un singur sens, ci interdisciplinar, fiind de un real interes nu doar pentru lingvişti sau geografi, ci pentru toţi cei care sunt interesaţi de întreaga cultură a oamenilor care au dat naştere numelor de locuri şi care, prin ele, au scris şi rescris istoria poporului şi a limbii române. Termenii circumscrişi păstoritului, prezenţi în toponimia noastră, exprimă noţiuni concrete ale unui univers nemijlocit omului şi este cât se poate de firesc ca ei să fie „antrenaţi într-un raport semantic, logic" (Eremia 2006: 9) cu realităţile geografice înconjurătoare. Odată intraţi într-un alt domeniu de activitate, cel geografic aici, ajung slujitorii fideli ai unor noi configuraţii, nu înainte însă de a urma un lung fenomen de abstractizare şi generalizare.

Originea apelativelor care stau la baza formării acestor nume trebuie căutată în graiul viu al vorbitorilor şi ţine de „limbajul afectiv sau expresiv" (Eremia 2006: 9) al acestora. Apelativele ce derivă din termeni care transmit simpatetic aspecte ale oieritului au ajuns să desemneze noi realităţi ce ne dezvăluie însă de sub colbul timpului pleiada de valori şi concepte după care locuitorii văii Bistrei s-au organizat de-a lungul secolelor.

Sigle pentru localităţile anchetate

Băuţar = (Băţ)	Mal = (Mal)	Preveciori = (Prev)
Bucova = (Bcv)	Marga = (M)	Rusca Montană = (RusM)
Cicleni = (Cic)	Măru = (Măr)	Ruschiţa = (Rusţ)
Cireşa = (Cir)	Obreja = (Obr)	Valea Bistrei = (VB)
Ciuta = (Ciut)	Ohaba = (O)	Vama Marga = (VMg)
Cornişoru = (Crn)	Oţelu Roşu = (OR)	Var = (Var)
Glimboca = (Glb)	Poiana Mărului = (PoiMr)	Voislova = (Vos)
Iaz = (Iaz)		Zăvoi = (Zăv)
Măgura = (Măg)		

BIBLIOGRAPHY

Brâncuş, Grigore, *Vocabularul autohton al limbii române*, EŞE, Bucureşti, 1983.
Coteanu, Ion; Sala, M., *Etimologia şi limba română*, EA, Bucureşti, 1987.
Densusianu, O., *Viaţa păstorească în poezia noastră populară,* Bucureşti, EPL, 1966.
Eremia, Anatol, *Dicţionar explicativ şi etimologic de termeni geografici*, Ştiinţa, Chişinău, 2006.
Frăţilă, Vasile, *Studii de toponimie şi dialectologie*, Ed. Excelsior Art, Timişoara, 2002.
Frăţilă, Vasile, *Etimologii. Istoria unor cuvinte*, Ed. Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2000.
Frăţilă, Vasile, *Toponimia Văii Secaşului-Târnavei*, AUT, X, 1972, p. 129-170.
Giuglea, George, *Cuvinte româneşti şi romanice*, EŞE, Bucureşti, 1983.
Homorodean, Mircea, *Vechea vatră a Sarmizegetusei în lumina toponimiei*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1980.

Ioniţă, Vasile, *Nume de locuri din Banat*, Ed. Facla, Timişoara, 1982.
Ioniţă, Vasile, *Mărturii de viaţă pastorală în toponimia Banatului*, în *Studii şi comunicări de etnografie-istorie*, Caransebeş, Muzeul judeţean de etnografie şi istorie locală, I, 1975, 263-274.
Ioniţă, Vasile, *Glosar toponimic Caraş-Severin*, Ed. Casa Corpului Didactic, Reşiţa, 1972.
Iordan, Iorgu, *Toponimia românească*, EA, Bucureşti, 1963.
Loşonţi, Dumitru, *Toponime româneşti care descriu forme de relief*, Ed. Clusium, Cluj-Napoca, 2000.
Papahagi, Tache, *Dicţionarul dialectului aromân general şi etimologic*, ed. a II-a, EA, Bucureşti, 1974.
Pătruţ, Ioan, *Studii de onomastică românească*, Ed. Clusium, Cluj-Napoca, 2005.
Petrovici, Emil, *Studii de dialectologie şi toponimie*, EA, Bucureşti, 1970 (volum îngrijit de I. Pătruţ, B. Kelemen şi I. Mării).
Puşcariu, Sextil, *Limba română*, EŞE, Bucureşti, 1976.
Rosetti, Al., *Istoria limbii române de la origini până în secolul al XVII-lea*, ed. a II-a, EŞE, Bucureşti, 1978.
Russu, I. I., *Etnogeneza românilor*, EŞE, Bucureşti, 1981.
Şăineanu, Lazăr, *Dicţionar universal al limbii române*, Mydo Center, Iaşi, 1995-1996.
Tămaş, Trandafir, *Monografia comunei Marga*, Editura Tim, Reşiţa, 2007.
Ţâra, Vasile D., *Terminologia păstorească, mărturie a unităţii limbii şi poporului român*, în *Anuarul Institutului de Cercetări Etnografice şi Dialectologice*, 2, Bucureşti, 1980.
Vlăduţiu, I., *Etnografia românească*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1973.
Vulcănescu, R.; Simionescu, P., *Drumuri şi popasuri străvechi,* Bucureşti, Ed. Albatros, 1974.
Vuia, R., *Tipuri de păstorit la români*, EA, Bucureşti, 1964.
xxx, *Istoria limbii române*, vol. II, EA, Bucureşti, 1969 (redactor responsabil Ion Coteanu).

Dicţionare:

CADE = I.-A. Candrea, *Dicţionarul limbii române din trecut şi de astăzi* (Dicţionarul enciclopedic ilustrat), partea I, Cartea Românească, Bucureşti, 1931.
DA = Academia Română, *Dicţionarul limbii române*, Bucureşti, I, 1913 ş.u.
DELR = Gh. Bolocan, Elena Şodolescu-Silvestru, *Dicţionarul entopic al limbii române*, SCO, I, 1995, p. 67-101; SCO, II, 1996, p. 179-239.
DEX = *Dicţionarul explicativ al limbii române*, EA, Bucureşti, 1975; (ed. a II-a), Ed. Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1998 ş. u.
DLR = Academia Română, *Dicţionarul limbii române*, serie nouă, Bucureşti, 1965 ş.u.
DLRM = *Dicţionarul limbii române moderne,* EA, Bucureşti, 1958.
DTB, VI = Vasile Frăţilă, Viorica Goicu, Rodica Sufleţel, *Dicţionarul toponimic al Banatului*, VI (M-N), TUT, Timişoara, 1989.
MDA = *Micul dicţionar academic,* Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Editura Univers Enciclopedic, vol. I, 2001; vol. II, 2002; vol III, 2003; vol. IV, 2003.
Porucic, *Lexiconul* = T. Porucic, *Lexiconul termenilor entopici din limba română*, Chişinău, 1931.

VOICE AND STANCE IN THE DISCOURSE OF NEGOTIATION – A SYSTEMIC FUNCTIONAL ANALYSIS OF INTERPERSONAL MEANING

Otilia Liana Hutiu

Assoc. Prof., PhD, "Aurel Vlaicu" University of Arad

Abstract: The discourse of negotiation is part of the professional discourses and thus subject to well established generic constraints. The article analyzes the language used by negotiators in authentic negotiation transcripts in English and Romanian within the framework of systemic functional linguistics. The author examines ways in which the voice and stance of negotiators- the interpersonal function in discourse - is present in the various stages of the negotiating process, highlighting the interplay of objective and subjective aspects in their language. The analysis examines mainly those grammatical devices that express stance and voice in the process of negotiation.The focus on necessity and possibility in the language of the negotiators indicates their tendency towards an objective rather than subjective attitude in the attempt to present negotiation as an activity based on reasoning and principles.

Keywords: voice, stance, hedge , modality, engagement.

Introduction – A Systemic Functional View of Voice and Stance in Discourse

The way in which the speaker or writer's voice and attitude becomes manifest in discourse has been a long and constant concern of linguistics, discourse analysts, researchers and academic staff involved in teaching courses of academic writing[1]. Research concerning voice and stance has focused on registers and some genres, such as spoken formal versus informal registers, media genres (e.g. Biber et al.1999, Martin and Rose, 2007) and written academic writing (e.g. Hyland, K., 1995, Peter PR White ,2005, Hood, Susan, 2012, Tardy, M.Christine, 2012). In most of the studies mentioned the approaches used by the researchers are the genre approch and the appraisal theory pertaining to systemic functional linguistics.

The concept of voice refers to the presence of the author's voice as well as the presence of other voices in the text through the use of various lexical and grammatical devices such as personal and possessive pronouns, verbs , adjectives or adverbs, modality , that-clauses, a.s.o.

The research work concerning *stance* (Gray, B. and Biber, D., 2012) has used a diverse terminology from which we mention *evidentiality, effect, hedging, boosting, evaluation, appraisal and stance* to examine the lexical and grammatical categories used in order to express two major discourse aspects : the authors' attitudes and their evaluation of the information or knowledge presented in the text. Thus, in research articles and academic writing in general, evaluation of knowledge is rendered through *'hedging'* and '*boosting'* (Hyland, 1995, Peter PR White ,2005, Hood, Susan, 2012, Hyland, 2012), i.e. through linguistic markers that express a stronger (*boosting)* or weaker (*hedging)* commitment of the author towards the ideational content of his/her text. In the *Longman Grammar of Spoken and Written English* Biber et al.(1999) presents a comprehensive overview of the linguistic markers of stance based on the analysis of large corpora of texts belonging to the four registers of conversation, fiction, news, and academic prose. The following linguistic markers of stance are mentioned here: *stance adverbials,* (e.g. *unfortunately, obviously*), *modal and semi-modal verbs* (e.g. *might, has to*), *that –complement clauses (*e.g. *I really doubt that*

[1] For a comprehensive overview of research on voice and stance in academic writing mainly see Hyland, Ken and Guinda, Carmen Sancho (ed.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, Palgrave Macmillan, 2012.

the check is there) and lexical 'value laden words', such as adjectives, nouns or verbs that express evaluation of some sort (e.g. *nice, good, important, possibility, probability, deny, claim, suggest*).

Hyland (1995, 1998, 2012) or Martin and Rose (2007) include the concept of voice within that of stance as the *'degree to which a writer places him/herself in text through the use of first person pronouns and possessive determiners'* (Gray and Biber, 2012:18). The concept of voice also expresses the author's commitment towards the ideational content of his/her writing .Thus the hedges, the boosters , the attitude markers as well as the pronouns represent the author's projection in the text.

The discussion and analysis of the negotiators' voices and stance in the present article adopts the approach and view of the appraisal theory. A relevant aspect of this theory is the stress it lays on the importance of the social dimension of language. The appraisal system developed within the framework of systemic functional linguistics[2] includes grammatical resources for the expression of attitudes and voice in discourse.

Appraisal theory analyzes to the source of the attitudes expressed, i.e. the sorce of the voice or voices in a text. Personal attitudes can be expressed directly by the author, but in many genres and professional discourses, such as the academic or media discourse, authors present directly or indirectly other opinions or voices as well.. Appraisal theory uses the term *heterogloss* when the source of the attitudes expressed is different from that of the author and *monogloss* when the source of the attitudes and evaluation in a text is the author.

The monogloss or heterogloss character of a discourse can be accomplished through a *system of engagement* that uses the following grammatical resources: *quoting, reporting, modaliy* and *concession.* Depending on the resource used the voice and the attitude towards a certain topic can be heard directly (e.g. through quoting someone's own words) or indirectly (modality or reporting).

The use of different types of engagement in the realization of voices in discourse is dependent on the genre aim and mode, as well as on the social domain to which the respective genre belongs. In the case of a personal story, an account of experience or in an opinion essay , the voice of the author and a direct expression of attitudes are expected, while in scientific articles or academic essays that are examples of argumentative discourses, the reader's expectations are different. The expression of stance is, however, a characteristic feature of genres that are persuasive , spoken and written alike.

Besides the several voices that may be discerned in a text , research has also highlighted the roles that authors may play in the discourse. Thus, according to White (1998) quoted in Hood(2012) an analysis of author's voice in the media discourse three roles can be distinguished:*reporter, correspondent* and *commentator* role . Each of these roles implies constraints and choices with respect to commitment and personal attitudes. An examination of secondary school discourses in history led the researcher (Coffin , 2002 quoted in Hood, 2012) to single out the following author roles: *recorder,interpreter* and *adjudicator.*

The above mentioned studies all support the idea that voices and stance in discourse are determine dto a large extent by the type of genre to which a certain text belongs.

Describing negotiation and negotiators' positions

Negotiation as a generic activity pervading a multitude of domanis and institutions of our social life has its social rules and contraints which are made manifest through the linguistic choices that negotiators make both at grammatical and lexical level. Activities such as negotiations and mediations seem to have become more and more present in an increasingly globalized world in which the need to solve conflicts in a peaceful and beneficial way has become stringent.

[2] Appraisal theory was created in the 90s by the discourse analyst J.R. Martin holding a systemic functional approach. It has been further developed by J.R.Martin together with D. Rose (2007) and Peter PR White (2005) and focuses on ways in which evaluation, feeling and other expressions of stance are embodied into discourse.

As negotiations are increasingly used in trying to solve all kind of conflicts a gradual change has been taking place which brings negotiation closer to critical discussion. The spread of democratic institutions has determined a preference for more reasonable discussion forms that could secure lasting agreement. Critical discussion (van Eemeren and Grootendorst, 2004, Walton, 1998) can be used to define the zone of agreement (Fisher et al., 1991, 1994) and as such to lead to a certain type of negotiation called by Fisher 'principled *negotiation'*. One of the most famous and widely used handbooks on negotiation, "*Getting to Yes* ", by Fisher et al. advocates in favor of an extensive use of argumentation within the negotiating process. The book has had an enormous impact on the prescriptive literature on negotiation and on teaching negotiation skills in many countries of the world (it was translated in Romanian in 1996) and has been trying ever since to impose a cooperative style of negotiation called by the authors "principled negotiation" or "negotiating on the merits".

Fisher et.al. (1991) find barriers to good negotiation similar to deficiencies in higher order conditions, such as differences in perceptions, feelings of frustration and anger, and power imbalances. Their influential model seems to bring negotiation even closer to critical discussion.

Fisher et al (1991) recommend following the method of principled negotiation : when there is a conflict that blocks bargaining between two parties, they should move to deciding the issue on its merits, which means they should '*insist that the result be based on some fair standards independent of the will of either side'.* (1991: 102). The authors believe that negotiation often fails because the parties cannot separate their starting positions, they cannot negotiate their key interests. Negotiating 'on the merits' in their view means to determine the parties to negotiate in good faith. The authors assume that people are unwilling to appear unreasonable or even unfair and that is why they resort to argumentation to maintain the appearance of reasonableness and objectivity.

The negotiating methods can be judged by three criteria: a) the ability to produce a wise agreement; b) efficiency and c) the ability to improve or maintain relationship. According to these criteria 'principled negotiation' is more successful. It is based on four principles which can be actually regarded as four negotiating strategies:

1."Separate the people from the problem.
2. Focus on interests not on positions.
3. Generate a variety of possibilities before deciding what to do.
4. Insist that the result be based on some objective standard."

(Fisher et al., 1991: 11)

The first principle refers to the fact that negotiation is a communicative process in which people are very important and parties must treat each other so as to maintain face, not to arouse adverse feelings and to treat the negotiating problems separate from the people that introduce them.

In stating the second principle- *Focus on interests not on positions*- the authors started from the fact that negotiators adopting hard negotiating methods are too keen on keeping their positions. Taking positions can be useful in as much as it tells the other party what you want, it provides what the authors call an *'anchor'*. But sticking stubbornly to your position may hinder an acceptable settlement and that is why they recommend instead of paying more attention to the interests and concerns that underlie these positions.

"*Generate a variety of possibilities before deciding what to do*, " the third principle of negotiating on the merits urges the parties to generate as many solutions as possible, ranging from what they want best to the least wanted but still acceptable ones, as the goal of the negotiation is to reach a compromise. This strategy includes activities like brainstorming, searching for experts' opinion, identifying shared needs, dividing the problems into sub problems, a.s.o. "*Agreement is often based on disagreement*" (Fisher et al., 1991:73).

The forth principle - *"Insist that the result be based on some objective standard*"- seems to be the one which brings principled negotiation closest to critical discussion.

Trying to settle differences on the basis of will proves most of the time costly and inefficient, therefore the authors suggest that the best way is to negotiate on objective criteria as they are independent of will. Standards based on fairness, scientific criteria, professional standards, efficiency, costs, court decisions, moral standards, equal treatment, tradition, reciprocity or even precedent and community practice are more likely to produce a 'wise agreement' in a dispute.

As we can see from the list of standards the authors believe that each problem under discussion pertaining to a different field of activity will need different objective criteria, an idea which is similar to the view that arguments depend on the field of argument (Toulmin, 1958). Some are third order objectives (moral standards or equal treatment) pertaining to a more general framework of argumentation (van Eemeren and Grootendorst, 2004).

People using objective criteria tend to use time more efficiently talking about possible standards and solutions. On the other hand, the use of fair procedures can also leave the impression of an objectively settled discussion.

Letting someone else play a key role in a joint decision is a well-established procedure with almost infinite variations. The parties can agree to submit a particular issue to an expert for advice or decision. Or they can submit the matter to an arbitrator for an authorized and binding decision. Thus, mediation and arbitration can be considered as variants of a more general type of discursive activity, the negotiation proper.

Shifting discussion in a negotiation from the question of what the other side is willing to do to the question of how the matter ought to be decided, does not end an argument and it may not always guarantee a favorable result. However, it may offer a strategy that discussants could pursue without the high costs of positional bargaining.

Voice and Stance in the Transcripts

The generic model of negotiation and mainly its principled variant sets guidelines for negotiators concerning the ways in which they can express their voice , their attitudes and evaluations during the negotiation process. Negotiators are specialists that undergo training sessions and although negotiation is a sample of spoken discourse which generates a written settlement, the discussants carefully plan in advance their speech in order to obtain the expected results. Negotiators do not speak for themselves as they represent certain social categories (e.g. workers, employers or teachers in trade union negotiations) or even larger categories (e.g. ethinc groups or nations in international communications) and therefore they make efforts to bring to the fore the voices of these categories they represent.

The analyses in the present article have been carried out on two transcripts of negotiations, one in English and the other in Romanian.

One criterion in selecting these two transcripts was that they are complete texts, containing the entire communicative event.

The English transcript has been retrieved from the web and we have no additional information concerning aspects like accent, pauses, and rhythm. These kinds of texts are not originally meant for linguistic analysis; therefore no transcription conventions have been used.

The transcript in English renders the negotiations held at the 3rd Congress Hill Conference on Middle East Issues organized by the Americans for Peace Now Organization in February 2000.

The participants were diplomats, academics, and journalists from the U.S., Israel and the Arab countries, usually people that are or were engaged officially in negotiations in the Middle East.

The topic of the conference was the issue of Palestinian refugees and the possible solutions. Its main aim was to establish the positions and suggestions of the parties and the limits within which they were willing to negotiate.

The Romanian corpus analyzed is part of a series of 6 audiocassettes containing a session of labor management negotiations, which were held in 1993. The participants are trade union leaders from Romanian companies belonging to the metallurgical industry and members of the employers' association from the same industrial branch. These negotiations' main goal was to establish the

wages and employment terms for the next year. Participants in both negotiation events were aware of the fact that they were taped.

In the English corpus the key speakers' proposals are formulated in a cooperative tone, negotiators convey their standpoints and proposals indirectly and with a use of tentative language, like in the following examples:

1) *Dr. S. Telhami : If you look at the numbers….if you look at those figures and you see that they are in the same area…and if a certain number of people are actually going to return .., that number might be very much related to the number of Palestinians who will want to and who can and should be able to come back to their original homes.*
2) *Ms Artzt : I think we all can agree that, if there is going to be peace, it has to be a final peace…*
   So, if we are talking about a symbolic action that is okay. If we are talking about a symbolic action, symbolizing the right of return of the 3.6 million, it is not okay..

As shown in the excerpts above, speakers use conditional clauses ('*if you look', 'if a certain number'*) and epistemic modals ('*might', 'need', 'have to')* which imply objectivity and an effort to support their standpoints through arguments. Standpoints are introduced by means of hypothetical constructions in which sometimes epistemic modals are also present. Hypothetical constructions convey a sense of modality which is reinforced if they are accompanied by modals. The proposal is supported by arguments formulated as if-clauses.

The lack of seemingly personal involvement in the formulation of standpoints results in the presentation of the case as obvious, as being a result of the real conditions and not of their views. Negotiators take a step backward leaving the other party '*to contemplate'* a '*real'* situation. This strategy suggests that what they present is beyond their control. Impersonal phrases which are also numerous in the transcript -'*No one is going to feel ..'; It is clear that…'*- followed by that-clauses are used to introduce standpoints indirectly and objectively.

Stance adverbials and adverbial phrases like '*Psychologically speaking'* or '*obviously'* , *'clearly', 'directly', 'really ' 'entirely'* are frequent because if standpoints or proposals can be indirectly conveyed, negotiators seem to consider that arguments mainly have to be well and clearly understood. These adverbials also highlight the *dialogic* aspect of voice in discourse. According to Tardy (2012) voice in discourse has three interrelated features: individual, social and dialogic:

A dialogic view draws our attention, as well, to the reader and to the ways in which writer and reader interact , co-constructing voice at a particular space and time.

(Tardy, 2012:40)

Tardy carried out an analysis of academic written discourse samples, whereas our analysis focuses on a spoken interaction where the dialogic aspect is even more prominent. Negotiators try to obtain consensus with their discussants persuading them that the ideas they put forward are common to both parties.

Most of the assertive utterances contain verbs in the conditional mood: e.g *'compensation should be mostly geared', 'we should be forward looking'; "I would only say', etc.*

All these elements show a higher degree of flexibility and willingness to cooperate.

In all stages, the speakers use a great number of hedges (Hyland, 1995) characteristic not only of negotiation, but also of most instances of institutionalized talk. Hedges like '*I think', 'maybe', 'perhaps'* are meant to reduce adversity, create a cooperative medium and also to suggest that the negotiators themselves are less committed to the views they present, views which actually belong to the groups they represent.

The numerous uses of reformulations and conditional sentences as well as other hypothetical constructions suggest indirectness in argumentation and a strict observance of social requirements such as politeness status and power of the participants.

The linguistic analysis of discourse markers, modals, sentence types support the idea of two styles in negotiation and of the fact that there is a connection between styles and stages, not only between style and the negotiator's profile. The competitive style prevails at the beginning of the negotiation in this transcript, mainly in the confrontation stage. The co-operative style prevails in the bargaining argumentative stage where the discussants strive to reach a solution. Even if there a change in style from confrontational to cooperative, negotiators refrain from expressing personal views or evaluations, as they act as representatives of entire groups.

The Romanian transcript presents a negotiation session between management and union concerning the negotiation of the annual work agreement. The talks are mostly conducted by two of the participants, one for the trade union and the other representing the management. Legal experts of the two groups are also present and participate in the discussion, though not so often. Other participants also make comments, which are not heard distinctly on the tape, but the negotiations, the arguments, counterarguments, proposals and rejections belong to the two leaders of the groups. The topic of the negotiation session is the establishment of the minimal wage value and wage indexation.

In labour management negotiations as well as in diplomatic international negotiations, relationship is not simply a factor to consider in one's strategy, it is one of the most important reasons for the negotiation. In order to produce any resources to share, labour and management must have a lasting relationship based on mutual understanding and collaboration.

The Romanian labor negotiation style, as it has emerged from our single transcript seems to be more competitive, there are fewer instances of indirectly formulated concessions or proposals.

As far as power and distance are concerned, the English negotiations are conducted in a more informal and friendlier atmosphere. The formal and informal registers are combined, a situation noticed in the case of the Romanian transcript as well, but to a lesser extent.

Negotiators adopting the competitive style are more interested in winning an argument and less inclined to make concessions or to compromise.

Frequently encountered devices in the Romanian transcript are *'boosters'* or *'focus' expressing elements* (Hyland, 1995, Martin and Rose, 2007). They are intensifying adjectives and adverbs, such as *'foarte', 'efectiv' , 'clar', 'suficient ', 'toate ', 'absolut'* which show increased involvement .The phrase '*Foarte clar*' appears 12 times in 219 turns, the union representative uses it 11 times, whereas the management representative only once. These markers have a double function. As qualifiers in Toulmin"s model (1958) , they actually contribute to the argumentative force of the utterance, signaling strong positions and commitments which are difficult to change. On the other hand they also convey strong commitment from the part of the negotiators. The Romanian negotiators seem to be more committed than their English counterparts, their voice is part of the voice of the workers they represent, as shown in the excerpt below:

Deci e clar ....Dacă doriţi, noi suntem reprezentanţii salariaţilor , nu dvs. Ca reprezentanţi , eu înţeleg că sunteţi apărătorii ...că n-aţi venit să-i acuzaţi. Deci să nu ne mai legăm de partea că-i apărăm. Ceea ce trebuie să fie clar şi pentru noi este foarte clar, este un singur lucru : de acest articol , de acest articol va depinde foarte mult şi părerea pe care alţii şi-o vor face despre metalurgie , şi vreau să vă spun că, aşa cum până la ora actuală , sunt încheiate câteva contracte colective de muncă la nivel de ramură sau grupuri de unităţi , după posibilităţi , în toate , în toate , şi dacă doriţi când terminăm negocierea o să vă prezint ....în toate sunt incluse salarii minime pe ramură.

Other devices which again are frequently used for the introduction of arguments are phrases usually considered as having a phatic function, eg. '*acuma', 'haideţi să ', 'dacă vreţi', ' nu vă*

supăraţi' , 'dacă-mi permiteţi' ,' permiteti-mi să vă atrag atenţia'. Besides their argumentative value of introducing arguments or counterarguments, these lexical devices single out the dialogic aspect of the negotiators' voice. Although the speakers want to preserve the lead of the discussion, they permanently acknowledge the need to discuss, to keep up a dialogue with the other part.

Although the negotiators know each other, the confrontational style persists and only the management representatives try once or twice to change the encounter into a more collaborative one. The use of the pronoun "we" is relevant in this respect. Most of the time both parties use this pronoun with a restrictive meaning, including the members of one group, only. However, management tries once to use the inclusive "we" but the union representatives do not accept this.

Conclusions

Although style alone cannot determine the outcome of a negotiation, it can address one of the two dimensions of the negotiation process, namely the keeping up of relations. A good lasting relationship and a discussion –minded attitude determines the continuation of the negotiation process, which eventually ends in the settlement of the disagreement.

On the other hand, differences in style may have various other causes, apart from the linguistic or cultural ones. Differences in style may be due to differences in negotiation issues, in subtypes of negotiations, in the profile of negotiators (age, educational background, social status, gender, a.s.o.).

In the negotiating process the voice of the negotiators is constrained by the need to represent the interests of groups and by the generic constraints. These constraints make negotiators adopt an objective style with a smaller degree of personal involvement. Personal attitudes and affect are not present in the language of our transcripts, however evaluative language is common, mostly in the case of negotiators representing competitive styles. The analysis of the transcripts also revealed that competitive style and evaluative language are used mainly in the opening, confrontational parts of the negotiating process, whereas a more cooperative style and a more strongly modalized language are to be found in the bargaining argumentative parts of the negotiation.

Although our analysis has been restricted to only two transcripts, the voice of negotiators in both samples presents many similarities concerning lexical and grammatical choices, a fact which support the idea that the role of negotiator has a specialized voice in which there can be noticed interplay between objectivity and evaluative language. The objective, hedged voice of the negotiators allows for a principled type of negotiation in which reasoning and argumentative language is used. The generic constraints of the negotiation adjust the linguistic means used by the discussants in a similar manner in which the generic constraints of academic or media discourse influence the voice of the authors.

BIBLIOGRAPHY

Downing, Angela and Locke, Philip, *English Grammar. A University Course.* 2nded., Routledge, 2006.

Eggings, Suzan, *An Introduction to Functional Systemic Linguistics.* Continuum International Publishing Group Ltd., 2004.

Fisher, Roger, Ury, William and Patton, Bruce, *Getting to Yes.Negotiating Agreement without Giving In*, Houghton Mifflin Company, 2nd edition, 1991.

Gibbons, P. *The Role of Language in Negotiation: Threats and Promises.* in Putnam, L., Roloff, M. (ed.) *Communication and Negotiation.* Sage Publications p. 156-175.

Gilbert, M. (2001) *Ideal Argumentation* A paper presented at the 4th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation , Windsor Ontario, retrieved from the web 15.08.2003

Grey, Bethany and Biber, Douglas, *Current Conceptions of Stance* in Hyland, Ken and Guinda, Carmen Sancho (ed.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, Palgrave Macmillan, 2012,p.15-33.
Halliday, M. A. K., *An introduction to functional grammar* (2nd ed.), London: Edward Arnold, 1994.
Halliday, M. A. K., and Matthiessen, C. M., *An introduction to functional grammar* (3rd edition), London: Arnold, 2004.
Hood, Susan, *Voice and Stance as Appraisal.Persuading and Positioning in Research across Intelectual Fields* in Hyland, Ken and Guinda, Carmen Sancho (ed.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, Palgrave Macmillan, 2012, p.51-68.
Hutiu, O. *Conversational Strategies in Management Union Negotiations* in Bulletin of Transilvania University of Brasov, Series IV, Philology. Cultural Studies, Vol.3 (52), 2010.
Hutiu, O. *The Discourse of Negotiation –A Genre based model*, Journal of Humanistic and Social Studies, Volume. I, No.1 (3) 2011, pg.47-64.
Hyland, Ken, *The Author in the Text: Hedging Scientific Writing* in Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching, 18, 1995, p.33-42.
Hyland, Ken, *Hedging in Scientific Research Articles*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1998.
Hyland, Ken and Guinda, Carmen Sancho (ed.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, Palgrave Macmillan, 2012.
Martin, J.R, and Rose, David *Working with Discourse.Meaning beyond the clause*, 2nd edition, Continuum, 2007.
Tardy, M.Christine, *Current Conceptions of Voice* in Hyland, Ken and Guinda, Carmen Sancho (ed.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, Palgrave Macmillan, 2012, p.34-50.
Van Eeemeren, H., Grootendorst, *A Systemic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach* Cambridge University Press, 2004.
Verstaete, Jean-Christophe, *Subjective and objective modality Interpersonal and ideational functions in the English modal auxiliary system* in Journal of Pragmatics, 2001, pg.1505-1528, downloaded from www.elsevier.com/Iocate/pragma on 20.03.2019.
Walton, D., *The New Dialectic. Conversational Contexts of Argument* University of Toronto Press, 1998.

MEDICAL TERMINOLOGY: COMPLEXITIY OF SYNTAX

Simona Nicoleta Staicu

Assoc. Prof., PhD, Victor Babeș University of Medicine and Pharmacy, Timișoara

Abstract:Medical terminology is by necessity complex. Understanding the 'jargon' of medicine takes extensive years of research and enculturation. Our paper focuses on syntax of medical terms used in redundant structures selected from anatomy, rehabilitation and medical recovery domains. Terms related to anatomy, pathology, physiology, genetic injury descriptors, and syndromes require an intimate knowledge of these broad medical fields. To understand the meaning of these rather rare medical terms requires us to become familiar with their etymology and motivation. In our paper we will take a look at individual ways of word-formation with focus on marginal procedures and syntax changes.

Keywords: medical terms, medical jargon, syntactic relations, stylistic, expressions

1. Repere terminologice. Motivație

În zilele noastre se impune tot mai mult necesitatea unor cercetări prin care să se fundamenteze teoretic abordarea didactică a terminologiei diverselor discipline de mare importanţă pentru tânăra generaţie de specialişti. O asemenea investigaţie reprezintă şi lucrarea noastră care are la bază o vastă şi amănunțită cercetare întreprinsă în domeniul lingvisticii aplicate, având ca obiect de studiu limbajul medical românesc actual (Staicu 2016; Staicu 2017).

Am plecat de la postulatul conform căruia terminologia trebuie privită dintr-o perspectivă mai amplă, iar „termenii ca semne lingvistice în uzaj" (Bidu-Vrănceanu 2011, p. 21) pot fi, astfel, analizați holistic în diferite texte şi contexte, datorită dinamismului terminologiei, particularitate evidenţiată de mai mulţi specialişti ai domeniului (Béjoint/ Thoiron 2000; Sager 2000; Depecker 2002; Bidu-Vrănceanu 2007). Într-o astfel de accepţie terminologia apare strâns legată de lexicologie şi semantica lexicală.

Stilul ştiinţific poartă o marcă distinctă, comparativ cu alte stiluri funcţionale, în mod particular la nivelul lexicului, unde întâlnim un vocabular specializat, bine elaborat şi diversificat, interesant la nivel sintactic „*prin frecvenţa structurilor redundante, care conţin semne lingvistice şi nelingvistice care orientează comunicarea*" (Irimia 1986: 123) şi inovativ la nivelul formării cuvintelor.

2. Analize în textele medicale de specialitate. Viziune

Specificitatea acestui registru stilistic funcţional se reflectă şi la nivelul sintaxei unde se remarcă frecvenţa ridicată a structurilor redundante, mai ales în definirea conceptelor. Definiţiile care se dau termenilor medicali au o structură morfologică sugestivă, chiar bine motivată, exprimând precizie, exactitate; ele sunt redate adesea prin parafrazări şi precizări recurente, exprimate prin relaţii sintactice de tipul celor apozitive, conclusive, disjunctive, realizate cu conectori precum: *adică, cu alte cuvinte, sau, după cum* etc.

> „*Reumatismul articular acut (RAA) denumit şi reumatism Bouillaud este o boală inflamatoare acută determinată de infecţia faringo-amigdaliană cu streptococ β-hemolitic grupa A care poate afecta inima, articulaţiile, sistemul nervos central, pielea, ţesutul subcutanat,* ***cu alte cuvinte****, se poate manifesta prin apariţia izolată sau în asociere a unei poliartrite migratorii cu cardită şi /sau coree*" (Popescu/ Ionescu 1998: 140).

„*În acest sens, a fost introdus conceptul de plasticitate,* ***adică*** *modificări ce apar după leziuni şi care ar interveni în procesul de neurorecuperare*" (Sîrbu E. 2008: 97).

„***După cum*** *vedem, pe laturile articulaţiei există două sinoviale: una suprameniscală, ce corespunde articulaţiei femuro-meniscale, şi alta inframeniscală ce corespunde articulaţiei menisco-tibiale*" (Papilian 2001: 136).

Discursului medical nu-i sunt caracteristice propoziţiile optative, exclamative, interogative, frazele neanalizabile, sau dislocările sintactice. În schimb, lungimea enunţurilor diferă, de la propoziţii dezvoltate, până la fraze ample, pentru a descrie amănunţit un proces, un organ anatomic, un simptom:

„ *Exerciţiile de tonifiere se execută din decubit contralateral*" (Sîrbu E. 2008: 108).

„*Radiusul este un os lung şi pereche, situat la partea laterală a antebraţului, în dreptul policelui*" (Papilian 2001: 63).

„*Când membrul superior este dus în flexiune/*[1]*, se poate stabili cu mult mai uşor contribuţia antebraţului şi cea a braţului/*[2]" (Papilian 2001: 117).

„*În acest caz, el este format astfel/*[1]*: sinoviala pleacă de la limita cartilajului de pe marginea superioară a feţei patelare a femurului/*[2]*, se îndreaptă în sus/*[3]*, acoperă faţa anterioară a diafizei pe o întindere de circa 2-6 cm/*[4]*, apoi se reflectă/*[5] *şi tapetează faţa profundă a muşchiului cvadriceps, ajungând la marginea patelei/*[6] *pe care o inseră/*[7]" (Papilian 2001: 136).

Pe de altă parte, textele medicale abundă în **enumerări**:

„*Cuantificarea în acest bilanţ muscular global respectă tot o scară de cinci cu următoarele criterii de diferenţiere:*

- 0: *absenţa mişcării;*
- 1: *mişcarea slabă ce ilustrează numai intenţia;*
- 2 : *mişcarea se realizează numai parţial;*
- 3: *mişcarea este realizată în toată amplitudinea sa, dar cu dificultate;*
- 4: *mişcarea se realizează cu uşurinţă;*
- 5: *mişcare normală."* (Sîrbu E. 2008: 38).

„*Lacrimalul prezintă două feţe şi patru margini: 1.* ***Faţa laterală*** *prezintă creasta lacrimală posterioară. 2.* ***Faţa medială*** *participă la formarea peretelui lateral al cavităţii nazale. 3.* ***Marginea superioară*** *se articulează cu frontalul. 4.* ***Marginea inferioară*** *se articulează cu maxilarul şi cu cornetul inferior. 5.* ***Marginea posterioară*** *se articulează cu etmoidul. 6.* ***Marginea anterioară*** *se articulează cu procesul frontal al maxilei*" (Papilian 2001: 43).

Exprimarea în discursul medical este de o mare densitate, care tinde să surprindă fenomenul detaliat şi global, analitic şi sintetic. Astfel se explică frecvenţa **construcţiilor gerunziale, infinitivale**, **participiale**:

„*Rezistenţa de la întindere în spasticitate dă senzaţia de „lamă de briceag", ****fiind*** *prezentă doar la începutul mişcării, apoi* ***dispărând*** *brusc, în timp ce în rigiditate senzaţia este de „roată dinţată", rezistenţa* ***manifestându-se*** *pe toată amplitudinea de mişcare*" (Sîrbu E. 2008: 38).

„*În porţiunea superioară, pe partea ei medială, capsula coboară şi se îndepărtează de cartilajul articular, spre* ***a se insera*** *pe colul chirurgical*" (Papilian 2001: 111).

„*Expansiunea cvadricipitală este o lamă fibroasă (...) trece ca o perdea înaintea articulaţiei genunchiului, spre* ***a se fixa*** *pe circumferinţa epifizei proximale tibiale*" (Papilian 2001: 136).

„*Subiectul în ortostatism, cu un baston aşezat în diagonală în contact cu spatele, face priză cu ambele mâini pe baston, membrul superior sănătos fiind* ***flectat*** *iar cel afectat* ***întins****, mobilizează în sus şi în jos bastonul*" (Sîrbu E. 2007: 58).

Pe parcursul analizei corpusului de texte au fost reperate şi numeroase **verbe** care intră în componenţa unor **expresii clişeistice**, specifice jargonului medical, interesante din punct de vedere stilistic dar şi sintactic:

„*Dedublarea **interesează** doar cele două treimi superioare ale aponevrozei oblicului intern*" (Papilian 2001: 199).

„*Anomaliile biochimice **traduc** o stare de inflamaţie şi sunt de asemenea lipsite de specificitate*" (Popescu/ Ionescu 1998: 235).

„***Sunt incriminate**, de asemenea, atât reacţiile de decompensare afective, specifice handicapaţilor fizic, cât şi insuficienta pregătire psihologică a acestora*" (Sîrbu E. 2008: 41).

„*… sinoviala ... **tapetează** faţa profundă a muşchiului cvadriceps, ajungând la marginea patelei pe care o inseră*" (Papilian 2001: 136).

În textele medicale am întâlnit enunţuri în care unele **verbe** au o *recţiune specială*, şi anume, un *regim tranzitiv* interesant din punct de vedere sintactic, mai puţin întâlnit în limbajul uzual. De exemplu, verbul *a continua* (+ ceva) în construcţia „cartilajele *continuă* coastele (…)", cu valoare tranzitivă, nu se combină cu un substantiv din clasa denumirilor de acţiuni, ci cu un substantiv concret:

„*Următoarele trei perechi **de cartilaje continuă coastele** false şi se unesc succesiv cu cartilajul supra-adiacent, iar ultimele perechi **de cartilaje continuă coastele** flotante şi se pierd în musculatura peretelui abdominal*" (Papilian 2001: 27).

Verbul *a interesa*, folosit cu valoare tranzitivă (+ pe cineva/ ceva), se combină în textele medicale cu substantive abstracte, având o pregnantă valoare stilistică:

„*…afectarea articulaţiilor coloanei vertebrale **interesează** segmentul cervical, putând determina subluxaţii în articulaţia atlanto-axială*" (Sîrbu E. 2007:31).

„*Elementele purpurice sunt urmarea unor fenomene vasculitice ce **interesează** venulele*" (Sîrbu E. 2007:31).

„*Reumatismul psoriazic este pauciarticular şi asimetric; el **interesează** articulaţiile interfalangiene distale*" (Sîrbu E. 2007: 34).

Cazurile de **enumerări verbale** cu indicaţii precise terapeutice, în reumatologie, nu au fost puţine, iar ca sintaxă sunt extrem de interesante, aşa cum se poate remarca în exemplele următoare: 'prin intensitatea durerii articulaţia *se roşeşte, se încălzeşte şi se tumefiază*'; '*se menţine* poziţia, apoi *se forţează* întoarcerea şi *se revine* la poziţia cu privirea înainte'; '*contractă-relaxează* muşchiul' ş.a. Indicele de frecvenţă al enumerărilor de adjective, identificate pe tot parcursul analizei corpusului este ridicat, acest tip de unităţi terminologice situându-se, ca frecvenţă, după cele substantivale: aponevroză *plantară, superficială*; arcul *longitudinal, medial*; hipotonia interseroşilor şi lombricalilor cu variante diferite*: proximală, distală, totală, inversată*; articulaţia *mediotarsală, talonaviculară şi calcaneocuboidală*; artrită *subastragaliană, secundară, dureroasă* ş.a.

Un exemplu inedit de construcţie verbală în discursul medical îl constituie enumerarea de predicate, care se transformă aproape într-un **termen-operaţie complex**, de tipul „***se tracţionează-rotează-flectează-extinde*** degetul respectiv" (Sîrbu E. 2007, p. 166). Grafia, cu cratime repetate, reprezintă, în acest caz, un mod cu totul particular de colocare în discurs a termenilor medicali.

Am constatat, totodată, că unităţile terminologice monolexicale, spre deosebire de cele polilexicale, pot fi polisemice, şi de aceea, prezintă un grad mai mare de dificultate în operaţiile de delimitare a sensurilor specializate şi a celor generale.

Pe parcursul analizei au fost selectate, pe lângă numărul mare de UT monolexicale sau UT polilexicale, câteva elemente aparţinând *limbii artificiale* (Estopà Bagot 2001, p. 224), ca de exemplu, **abrevieri** de tipul: M.T.F. (articulaţiile metatarsofalangiene), T.M.T. (articulaţiile tarsometatarsiene), I.F. (articulaţiile interfalangiene), P.R. (poliartrită reumatoidă), I.F.P. (articulaţiile interfalangiene proximale), I.F.D. (articulaţiile interfalangiene distale), V.S.H. (viteza de sedimentare a hematiilor); dar şi **denumiri latine** ale diverselor părţi anatomice implicate în deformarea articulară, precum: *pes cavus, hallux valgus, hallux rigidus, hallux flexus, hallux extensus, genu-flexum, genu-valgum, genu-varum, genu-recurvatum.*

Aceste exemple sunt edificatoare pentru restrângerea informației, specifică terminologiei medicale cât și pentru identificarea structurilor tipice din punct de vedere sintactic.

3. Constatări și proiecții. Perspective

Prezenţa unor modele de enunţare relativ fixe, stereotipice este cerută de structura logică a stilului, de discursul bazat pe raţionament şi o cât mai mare exactitate a informaţiei transmise. În acest domeniu se manifestă, în mod special, monotonia sintactică, repetarea unor tipuri de structuri, sintagme specifice nominale şi relaţionale. Toate acestea desemnează situaţii logice, fundamentale, proprii discursului medical. Din punct de vedere al sintaxei remarcăm o varietate de construcţii eliptice, construcţii stereotipice, metaforice, fraze scurte, enumerări verbale, substantivale abundente care potențează caracterul holistic al terminologiei medicale supusă mereu unor modificări și analize interesante pentru cercetătorul lingvist. Cu siguranță este un domeniu vast din cadrul terminologiei, bogat în analize și semnificații, deși la prima vedere ar putea ușor fi considerat un cod închis.

Trebuie specificat că analizele asupra cărora ne-am oprit în lucrarea de față, asemenea limbajului medical, în ansamblul lui, conţin un lexic hiperspecializat, dar şi numeroase cuvinte din limbajul uzual. Cu toate acestea, din exemplele excerptate din corpus ajungem la concluzia că acest tip de discurs, deşi înglobează multe cuvinte din limbajul uzual sau din alte tehnolecte, este greu decodat de nespecialiştii domeniului vizat, păstrându-se rigiditatea şi exactitatea informaţiei, caracteristică întregului limbaj medical.

În concluzie, se poate afirma că, pe de o parte, un text medical în toată amploarea lui nu conţine doar unităţi terminologice nominale de strictă referinţă conceptuală, sigle şi alte elemente de limbaj artificial, ci şi alte categorii de clase gramaticale, care fac posibilă discursivitatea lineară a textului de specialitate respectiv, conferind *termenilor-concept* valenţe comunicaţionale. Un astfel de text poate fi supus în continuu cercetării lingvistice, aducând informații de maximă importanță limbajului medical, cercetare asupra căreia ne-am oprit atenția de mai bine de un deceniu și pe care o vom continua în folosul terminologiei de specialitate cât și a dascălilor și a studenților care intră în contact cu acesta.

BIBLIOGRAPHY

Béjoint, H., **Thoiron**, Ph., „Les sens du terms”, în *Le sens en terminologie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

Bidu-Vrănceanu, Angela, *Lexicul specializat în mişcare. De la dicţionare la texte*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2007.

Bidu-Vrănceanu, Angela, „Rolul lingvisticii în terminologie”, în *Terminology and translation studies*, Cluj-Napoca, Scientia, 2011, pp. 21-36.

Depecker, Loïc, *Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.

Estopà Bagot, Rosa, „Les unités de signification spécialisées: élargissant l’objet du travail en terminologie”, în *Terminology* 7:2, 2001, pp. 217-237.

Irimia, Dumitru, *Structura stilistică a limbii române contemporane*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1986.

Sager, Juan Carlos, „Pour une approche fonctionnelle de la terminologie”, în Béjoint, H., Thoiron, Ph., *Le sens en terminologie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000, pp. 40-60.

Sârbu, Richard, „Descrierea sintagmatică a sensului lexical”, în vol. *Buletin informativ metodico-ştiinţific*, III-IV, Timişoara, TUT, 1986, pp. 99-115.

Sârbu, Richard, „Colocaţie şi coligaţie în sintagmatica lexico-semantică”, în vol. *Filologie XXX*, 2, *Lingvistică*, Timişoara, TUT, 1987-a, pp. 53-64.

Staicu, Simona Nicoleta, *Aspecte ale limbajul medical românesc actual. Perspectivă sincronică. Sistem și discurs*, Timișoara, Editura de Vest, 2016.

Staicu, Simona Nicoleta, *Analize morfo-lexicale în textul medical. Aplicații pentru cursul practic de limba română și limba engleză*, Timișoara, Editura de Vest, 2017.

Corpus de texte medicale

Amăricăi, Elena, **Poenaru**, Dan V., *Aspecte privind calitatea vieţii la pacienţii cu afecţiuni reumatismale degenerative operate*, Timişoara, Editura Mirton, 2010.

Papilian, Victor, *Anatomia omului*, Vol. I, *Aparatul locomotor*, Ediţia a X-a, Bucureşti, Editura BIC ALL, 2001.

Popescu, Eugen D., **Ionescu**, Ruxandra, *Compendiu de reumatologie*, Bucureşti, Editura Tehnică, 1998.

Sîrbu, Elena, *Kinetoterapia în afecţiunile reumatologice*, Timişoara, Editura Eurobit, 2007.

Sîrbu, Elena, *Contribuţii la studiul neurorecuperării în accidentul vascular cerebral ischemic*, Timişoara, Editura Eurobit, 2008.

SEMANTIC AND PRAGMATIC ASPECTS OF LOANED WORDS IN FRENCH

Ioana Bud

Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern University Centre

Abstract: This current study approaches a phenomenon found today in almost every field, starting from everyday life to education, economy, computer science, beauty, sports etc: It is all about loan words, considered by the linguistics to be an external mean to enrich one's vocabulary. We will mainly approach semantic and pragmatic aspects that this phenomenon implies concerning the receiver, especially regarding the semantic differences that happen between a speaker's intentions from LD (langue de départ, "source language") and the effect it has upon the receiver belonging to LC (langue-cible, "target language").

Keywords: Loaned words, lexical gaps, differences, pragmatic aspects.

Le phénomène de l'emprunt est rencontré aujourd'hui dans presque touts les domaines de la vie: dans la politique, dans la culture, l'éducation, l'économie et la société en général (ayant à la base le principe d'économie du langage, car c'est plus simple d'employer un mot emprunté, comme par exemple *Prime time,* au lieu de chercher le syntagme *Heure de grande écoute*). La présente recherche se propose de faire le point sur certains aspects sémantiques et pragmatiques du phénomène de l'emprunt, « procédé par lequel on „transpalante" en langue cible un mot ou une lexie complexe de la langue source soit pour combler une lacune lexicale, soit pour conserver la couleur locale: *mămăligă - mamaliga* »[1]. Maria Țenchea, en revanche, considère que ce procédé direct de la traduction[2] représente une adoption « par une communauté linguistico – culturelle d'un terme appartenant à une autre communauté linguistico – culturelle, pour des raisons de nécessité (trou lexical ou culturel) ou de mode (barman, cocktail, milk, bar)»[3].

Les aspects pragmatiques des emprunts et les effets qu'ils produisent réellement sur l'auditeur représentent un aspect important que nous prenons en considération tout au long de notre recherche, en montrant également les décalages entre les intentions du parleur A et l'effet produit sur le récepteur B, qui ne comprend pas vraiment la signification du mot. C'est ce qu'on appelle la fuite du sens, car on ne peut pas être sûr d'avoir fait le tour de toutes les pressions qui s'exercent au sein du faisceau causal responsable de sa création. Nous allons insister sur le phénomène de l'emprunt dans les domaines suivants : l'informatique, le sport et le domaine de la beauté.

Par rapport à d'autres langues empruteuses, l'anglicisme est quantitativement dominant. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* 2008 définit l'anglicisme (son abréviation - l'anglic.) comme un « mot anglais, de quelque provenance qu'il soit, employé en français et critiqué comme emprunt abusif ou inutile (les mots anglais employés depuis longtemps et normalement en français ne sont pas précédés de cette marque)»[4]. Bien distingué aussi par les auteurs de ce dictionnaire dans

[1] Teodora Cristea, *Stratégies de la traduction*, troisième édition, Bucureşti, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, 2007 p. 103.
[2] Vinay et Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, 1958 / 1960, p. 84.
[3] Maria Țenchea, *Dicționar contextual de termeni traductologici*, franceză – română, Timişoara, Editura Universității de Vest, 2008, p. 71.
[4] Rey-Debove, Josette et Rey, Alain (sous la dir. de) (2008*): Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, p. 320.

la préface, dans le domaine des terminologies, des commissions ministérielles se réunissent en France, des institutions ont été crées au Québec pour proposer des mots français en remplacement des anglicismes, et parfois l'entreprise est couronnée de succès complet (par exemple *ordinateur* pour *computer)* ou relatif (*courriel* pour *e-mail*)[5]. Traduire une partie du langage de l'ordinateur du français en roumain, trouver les correspondants de ces mots en anglais, saisir les origines de ces unités linguistiques, leurs signifiant et leur signifié, représente pour nous une invitation au combat avec les mots, pour mieux les connaître. C'est un défi au bon sens du mot.

a) *L'emprunt dans le domaine de l'informatique*

L'ordinateur / *L'ordi* / *Le computer*, le *PC* (*Personal Computer*) est un nom masculin qui vient du latin *ordo, ordinis* signifiant *chaîne, rangée, succession, ordre, règle, loi* et remplace l'anglicisme *computer*. Ils contient des programmes, appelés *logiciels*, qui permettent de classer, d'éditer, de modifier ou de présenter sous une ou différentes formes graphiques ces informations, également appelées des « données ». *Word* qui est un outil pour saisir du texte est un programme, de même que *Excel* pour réaliser des tableaux ou *Outlook* pour envoyer des *e-mails*. Il arrive que le récepteur (qu'il soit ou on natif français) ne comprenne pas le message de l'émetteur s'il utilise les équivalents de la langue de Molière : par exemple, la *carte-mère* connue en anglais par *Mainboard ou Motherboard* et en roumain comme *placa de bază* est l'un des principaux composants du PC, mais si nous prenons séparément les mots pour en traduire le syntagme *carte – mère*, nous allons avoir :

- *Carte*: n.f. du latin *charta* et signifie *papier sur lequel on ecrit*. Ce mot peut avoir plusieurs formes et plusieurs sens en français:

1. Rectangle ou carré de papier, de carton.— loc. *Donner* ***carte blanche*** *à qqn,* le laisser libre de choisir, de décider.
2. *Carte à jouer* ou *carte:* carton rectangulaire dont l'une des faces porte une illustration et qui est utilisé dans différents jeux.*Un jeu de 32, de 52 cartes* (➞ **CARREAU**, **CŒUR**, **PIQUE**, **TRÈFLE**).*Jouer aux cartes.*— loc., fig.***Brouiller les cartes :***compliquer, obscurcir volontairement une affaire.*Jouer sa* ***dernière carte :****tenter sa dernière chance.*Jouer* ***cartes sur table:*** agir franchement, sans rien cacher.— *Le dessous des cartes :*ce qui est caché.— ***Carte forcée:*** obligation à laquelle on ne peut échapper.— *Tirer les cartes à qqn* (➞ **CARTOMANCIE**).
■ *Les cartes :*le jeu.
3. Liste des plats, des consommations avec leur prix.*Manger à la carte,* en choisissant librement (s'oppose à *au menu*).— par ext.*À la carte :*au choix.*Programme à la carte.*
4. ***Carte (de visite) :***petit carton sur lequel on fait imprimer son nom, son adresse, sa profession, etc.
5. ***Carte (postale) :***carte dont l'une des faces sert à la correspondance, l'autre portant une illustration.
6. Document personnel.*Carte d'identité;carte d'électeur.* ➞ **PAPIER(S)**.— *Carte de séjour**.
■ ***Carte grise :***titre de propriété d'une automobile.
7. *Carte bancaire, carte de crédit :*carte à puce utilisable comme moyen de paiement, de retrait d'espèces.
8. Inform.Circuit imprimé équipé de composants.*Carte son.Carte graphique.Carte(-)mère,* contenant le processeur principal de l'ordinateur.
II. Représentation à échelle réduite de la surface du globe.*Carte universelle.*➞ **MAPPEMONDE**, **PLANISPHÈRE**.*Recueil de cartes.*➞ **ATLAS**.*Carte géographique, routière.Carte d'état-major.Carte de France.— Carte marine.Carte du ciel.*
■ Document descriptif d'une répartition. *La carte scolaire. La carte du génome humain*.

[5] *Ibidem,* p. XVIII.

- *mère*: n.f. qui vient du latin *mater* et signifie *maman.* Ce nom peut avoir de même plusieurs sens, comme presque tous les mots en français :

I.
1. Femme qui a mis au monde un ou plusieurs enfants. ➙ **MAMAN**; **MATERNEL**, **MATERNITÉ**. *Mère de famille.*— Relig. chrét. *La mère de Dieu* :la Vierge Marie. *Bonne mère !,* exclamation (régional : Provence).
■ par ext. *Mère adoptive.— Mère porteuse.*
2. Femelle qui a un ou plusieurs petits.*Une mère lionne et ses lionceaux.*
3. Femme qui est comme une mère.
4. Titre donné à une religieuse (supérieure d'un couvent, etc.).— appellative *Oui, ma mère.*
5. Appellation familière pour une femme d'un certain âge. *« C'est la mère Michel qui a perdu son chat »* (chanson).
II.
1. *La mère patrie,* la patrie d'origine (d'émigrés etc.).
2. Origine, source.— en appos. *Branche mère.Des maisons mères.*
III. *Mère de vinaigre* :pellicule formée à la surface d'un liquide alcoolique par les mycodermes de la fermentation acétique.

En outre, on va découvrir le mot *carte,* en ce qui concerne le domaine de l'informatique, dans de nombreuses séquences linguistiques.

Il existe parmi les pièces maîtresses d'un ordinateur trois composants essentiels à son fonctionnement. Il s'agit *du disque dur, du processeur* et *du système d'exploitation* »[6]. Nous allons passer en revue quelques syntagmes assez souvent utilisés pour décrire les éléments d'un ordinateur :

- Électronique - comme calque de l'anglais *electronic* et dérivé du l'*électron*. Qui se rapporte à une partie de la physique qui étudie les phénomènes des électrons à l'état libre et la technique dérivant de cette science.
- Machine - entré en français par l'intermédiaire du latin *machina* et du grec *mêkhanê* et employé dans le sens d'un dispositif mécanique *(machine à vapeur*).
- Programme -emprunté du grec *programma* ou dérivé de *prographein,* a pris de nombreuses significations dans différents domaines : politique (le programme du gouvernement), informatique (rédiger un programme), musique (un programme de musique), enseignement (les programmes du secondaire).
- Éditer- du latin *editum* est très souvent utilisé avec le sens d'imprimer (éditer une liste), de publier (éditer un journal), d'établir.
- Modifier - du latin *modificare*, qui signifie changer ou régler quelque chose.
- Présenter - vient du latin chrétien *praesentare*, dans le sens de faire connaître une personne ou montrer quelque chose.
- Graphique - emprunté du grec *graphikos,* représente l'action d'écrire par le dessin (description graphique d'une chose).
- Word – vient de l'anglais et c'est un logiciel phare de la suite Bureautique Microsoft Office, utilisés pour rédiger des lettres, CV, rapports et tous types de documents texte.
- Saisir - emprunté de l'ancien haut allemand *sazjan* et signifie attraper rapidement quelque chose (saisir la balle).

[6] Sylvestre Samb, 23 juillet 2018, « *Culture numérique: notions de base dans l'univers de l'informatique* », site l'Integrqphone, en ligne,http://www.integraphone.fr/blog/18-informatique/125-culture-numerique-notions-de-base-dans-l-univers-de-l-informatique, consulté le 19 juin 2019, 20 :00.

- Excel - mot anglais qui représente un logiciel de la suite bureautique Office de Microsoft, il permet la création de tableaux, de calculs automatisés, de plannings, de graphiques. En français nous appelons ce genre de logiciel un "tableur".
- Réaliser - d'après le latin médiéval *realis* et signifie rendre concret, effectuer ou diriger la réalisation d'un film, d'une émission de radio ou de télévision.
- Outlook - introduit en français par l'anglais, il s'agit d'un logiciel de la suite Microsoft Office qui permet la réception et l'envoi d'emails, de les classer, mais aussi la gestion d'un carnet d'adresses complet, la gestion de tâches et de temps.
- Envoyer - emprunté du latin *inviare,* dans l'informatique il est très utilisée pour expédier, faire porter, faire parvenir quelque chose à une personne (Envoyer une carte).
- E-mail - d'après l'anglais, c'est un message électronique, envoyé ou consultépar l'intermédiaire d'un ordinateur connecté à un réseau. Il y a aussi un mot équivalent en français *courriel*, mais nous préférons utilisée l'anglais *Electronic mail* et son abréviation *e-mail* (envoyer un curriculum vitae par courriel).
- Matériel - emprunté du latin *materialis*, c'est un ensemble des éléments physiques employés pour le traitement des données, des objets, des équipements, des moyens qui servent dans une entreprise, un service public (Matériel de bureau).
- Physique - ce mot a deux origines : d'après le latin*physica*(connaissance de la nature) et d'après le grec *phusikê* (étude de la nature).Aujourd'hui, il représente une science qui comprend un ensemble de disciplines qui étudient les propriétés de la matière, de l'espace et du temps, s'efforce d'expliquer les phénomènes naturels, mais aussi la description et la classification des êtres vivants et d'identifier les principes et les causes de l'organisation de l'univers (Physique statistique, Physique atomique, Physique nucléaire).
- Mécanique - vient du latin *mechanicus* et du grec, *mêkhanikos*. Ce mot fait référence aux mécanismes, aux machines (escalier mécanique, moyens mécaniques), mais également à la science, qui a pour objet la connaissance et l'application des lois générales de l'équilibre et du mouvement (mécanique des fluides, mécanique rationnelle, la mécanique classique du Newton).
- Hardware - un mot anglais qui a été repris par les Français dans le domaine informatique et désigne le matériel physique constituant tous les ordinateurs.
- Software - vient de l'anglais, qui veut dire en français, *le logiciel*. C'est une partie invisible d'un ordinateur, un programme utilisé pour faciliter et pour faire durer la vie d'un ordinateur. Le logiciel est dénommé aussi la partie intelligente d'un ordinateur parce qu'il fait fonctionner la machine ou le PC.
- Commende - emprunté du latin *commendo,* représente des commandes, des ordres exécutés à la demande (une commande de draps, livrer une commande).
- Pièce - après une forme gauloise *pettia,* c'est une partie, un morceau, une portion considérés indépendamment du tout auquel ils appartiennent et ce qui contribue à la formation d'un ensemble (pièce métallique, pièce de plastique).
- Maîtresses - issu du latin *magister,* c'est la personne qui a le pouvoir de diriger les autres selon sa volonté et qui a la plus haute autorité (chacun est maître chez soi, maîtresse de maison).
- Essentiel - vient du bas latin *essentialis,* il s'agit de quelque chose qui est absolument nécessaire, indispensable ou qui appartient à l'essence (les caractères essentiels, une condition essentielle).
- Disque dur- mot anglais dans le domaine informatique, c'est l'un des principaux composants d'un ordinateur avec le rôle de stocker des données et des programmes. 'est donc la mémoire de l'ordinateur.

- Processeur - emprunté de l'anglais *processor*, utilisé en informatique comme un ensemble des programmes permettant d'exécuter et interpréter les instructionssur d'un ordinateur écrits dans un certain langage. En électronique, le cœur de processeur.
- Système – emprunté du latin *systema*, signifie un ensemble d'éléments, de concepts reliés vrais ou faux mis dans un certain ordre (le système astronomique) et aussi une forme d'organisation (système de gouvernement).
- Le World Wide Web est un programme, une technologie qui permet de naviguer de pages en pages en cliquant sur des liens grâce à un navigateur. World Wide Web – ce sont des mots anglais utilisés par tous les internautes, plus connus après l'abréviation de WWW. Il s'agit d'un système qui permet d'accéder les sites sur Internet et de naviguer à partir de liens reliant des pages Web. Cette marque est connue en français comme *dans le monde entier* (toile mondiale, hypertoile, réseau).
- Stockage - emprunté de l'anglais, représente l'action d'enregistrement pour conserver des données à l'aide d'ordinateurs (stockage de fichiers, le stockage d'objets).
- Archiver - mot anglais qui enregistre une information dans un dépôt d'archives (archiver un manuscrit, archiver des livres).
- Héberger – emprunté du francique *heribergôn,* désigne la réception d'une personne provisoire et dans l'informatique est utilisé pour accueillir sur un serveur ou des pages Web pour les rendre accessibles aux utilisateurs.
- Site –emprunté du italien *sito* et du latin *situs* désigne un paysage pittoresque ou un lieu pour une destination spécifique, mais il a emprunté aussi une nouvelle signification de l'anglais, un ensemble de pages Web accessibles sur l'internet.
- Internet - mot de l'anglais des États-Unis qui représente un réseau mondial de télécommunication reliant entre les ordinateurs ou des réseaux locaux et permettant la transmission de données numérisées de toutes sortes (messages électroniques, textes, images).
- Naviguer - emprunté du latin *navigare,* est très souvent utilisé comme conduire, diriger, aller sur mer ou sur un lac mais, il a aussi le sens de naviguer sur en site web.
- Page - emprunté au latin *pagina* dans le sens d'un feuillet de papier, mais aujourd'hui est également utilisé avec un nouveau sens emprunté à l'anglais. (Page Web) c'est un document multimédia HTML qui relie à d'autres documents. (Il est accessible aussi sur un serveur Web).
- Cliquant - cette forme du mot est empruntée à l'anglais, maisnous employons aussi la forme française *clic*. C'est un bruit après avoir appuyé et relâché le bouton du périphérique de pointage (souris de micro-ordinateur, écran tactile).
- Lien - vient du latin *ligamen* et dans le domaine de l'informatique il représente une commande qui, à partir d'une zone activable, permet de fournir d'autres informations entre un programme et sous-programme.
- Google - d'après l'anglais, c'est le moteur de recherche sur le Web le plus utilisé au monde, fondé par les américains Larry Page et Sergey Brin.

b) Les emprunts dans le sport

Nous allons fonder cette partie de notre recherche concernant le phénomène de l'emprunt dans le domaine sportif, en s'appuyant sur le jeu de tennis (et ses règles), en prenant en compte les explications données par Louise Scheuh»[7]. Cette compétition culte de tennis rassemble les meilleurs joueurs et joueuses du monde entier, entraînant avec eux une spirale médiatique et des millions de fans à travers le monde. Et pourtant, pour bon nombre d'entre nous, le tennis c'est assez mystérieux

[7] http://www.madmoizelle.com/tennis-regles-explications-372995, Louise Scheuh, 7 juin 2019, «*Le tennis (et ses règles) expliqué aux néophytes* », consulté en ligne le 20 juin 2019, 21 :30.

: pourquoi passer de 15 à 30 points ? Quelle est la différence entre la terre battue et le quick ? Pourquoi l'arbitre est-il sur une chaise aussi haute ? Ce sport est un dérivé du jeu de paume, ancêtre des jeux de raquette, qui est plus proche du squash moderne. Le tennis naît dans la deuxième moitié du XIXème siècle en Angleterre. Il est joué sur gazon par les aristocrates anglais qui utilisent des balles pouvant rebondir dans l'herbe grâce à l'invention du caoutchouc. En France, il remplace rapidement le jeu de paume dans le cœur des joueurs et du public. Le Championnat de France est créé en 1891 et devient par la suite international, sous le nom d'Internationaux de France de tennis, surnommés Tournoi de Roland-Garros à partir de 1928. Le tennis a connu une grande progression dans les clubs ainsi qu'en nombre de compétitions et de participantes au XXème siècle et particulièrement depuis les années 1970 et l'ère Open. D'ailleurs, contrairement au football et à l'athlétisme, le tennis est un sport longtemps réservé aux élites et encore aujourd'hui majoritairement représenté dans des pays riches. Pour de nombreux fans du sport, le tennis est aussi une affaire de gentleman : les joueurs (et joueuses) sont calmes, fair-play et ne s'affichent pas en enlevant leur maillot à chaque point gagné.

Pour les joueurs et les joueuses professionnelles, les classements mondiaux recensent les résultats obtenus lors des douze derniers mois de compétition. Ces compétitions opposent des joueurs en jeu simple ainsi qu'en jeu double, pour leur propre personne, contrairement par exemple à la Coupe David qui fonctionne par équipes nationales. Tennis - emprunté du moyen anglais *tenetz* et signifie un sport consistant pour deux ou quatre joueurs, qui se joue avec des raquettes sur un terrain divisé pour envoyer la balle au-dessus d'un filet dans les limites du court.

- Règle - emprunté du latin *regula* c'est une convention ou ensemble de principes spécifiques à un jeu ou à un sport qui s'impose par quelqu'un aux participants (règles juridiques, les règles de l'orthographe, règle grammaticale).
- Néophyte - ce mot a deux origines: emprunté du latin ecclésiastique *neophytus* et du grec *neophutos*. C'est une personne qui commence sa carrière dans une activité dans laquelle il n'a pas encore d'expérience.
- Compétition - vient de l'anglais *competition*, utilisé dans le domaine du sport avec le sens de la rivalité entre les joueurs(une compétition internationale, une compétition de voiture).
- Culte - vient du latin classique *cultus*et représente un hommage ou un honneur à Dieu, au sens de vénération ou de respect pour quelqu'un ou pour quelque chose.
- Passer - emprunté du latin *passare*, c'est un verbe avec plusieurs significations, mais le sens de base est d'avoir un mouvement, de traverser d'un endroit à un autre ou comme une étape qui est terminée (l'eau passe, passer à la banque, l'hiver a passé).
- Point - issu du latin *punctum*, il est généralement utilisé en mathématiques, en grammaire, en informatique, en musique, pour définir une chose exacte ou dans le domaine du sport, le point fait référence au score d'un match.
- Quick - vient de l'anglais c'est un néologisme récemment introduit en français qui remplace le terme *rapide*. Il fait également référence à un matériau synthétique dur utilisé pour les courts de tennis en plein air.
- Arbitre - vient du latin *arbiter,* c'est la personne qui veille au respect des règles du jeu et à mettre fin à une compétition.
- Chaise - emprunté du latin *chatedra,* il peut signifier une siège sans bras ou un dispositif en bois utilisé pour pratiquer une grue, une chèvre (chaise percée, chaise de poste).
- Sport - mot emprunté de l'anglais, Il est utilisé pour faire référence à tout type d'exercice ou d'activité physique et des jeux (tennis, football, gymnastique) ou pour améliorer, maintenir la condition physique.
- Paume - mot qui vient du latin *palma*, c'est un sport nommé depuis l'antiquité par l'ajout de deux morceaux de bois, généralement pour lancer une balle par-dessus d'un filet dans un espace clos, mais cela signifie aussi la face interne de la main.

- Jeu - emprunté du latin *jocus*, c'est une activité utilisée pour s'amuser, se divertir, ou pour entraîner à gagner quelque chose(les jeux de l'enfance, jeux de mots).
- Raquette - c'est un mot avec deux origines: emprunté par l'intermédiaire du latin médiéval *rasceta manus*, et de l'arabe *rahat*. C'est un cadre de bois recouverts d'un revêtement en caoutchouc, finis avec une poignée et utilisés pour jouer au tennis de table.
- Squash - emprunté de l'anglais *squash*, abréviation de *squash-racket* et *de to squash*. Fait référence à un sport pratiqué en salle avec deux ou quatre joueurs qui, placés côte à côte, se renvoient la balle avec une raquette d'un côté à l'autre.
- Gazon - emprunté du francique *wazo*, c'est une herbe fine et de courte taille, utilisée pour le golf ou le tennis.
- Balle - vient de l'italien du nord *balla* et *palla*, c'est une boule sphérique, élastique qui peut rebondit et qui est utilisée dans les jeux et dans de nombreuses activités sportives (jouer à la balle au camp, une balle de tennis, lancer une balle).
- Caoutchouc - emprunté de l'espagnol *cauchuc*, c'est une substance élastique et imperméable issue de plusieurs plantes tropicales, utilisée pour créer des vêtements et des objets résistants (caoutchouc vulcanisé, chaussures de caoutchouc).
- Public - emprunté du latin *publicus*, qui concerne une collectivité ou la population d'un pays réunis pour voir ou discuter de quelque chose (l'opinion publique, intérêt public).
- Suite - d'après le latin populaire *sequita* et du latin classique *sequi, suivre*. Représente une succession de faits ou de choses (la suite des événements), ou fait référence à ceux qui accompagnent quelqu'un pour l'honorer (voyons la suite).
- Club - emprunté de l'anglais *club*, c'est une association ou une réunion où sont débattus des problèmes économiques et politiques, ou représente un cercle dédié à une société choisie, où des personnes ayant des intérêts communs se rencontrent pour parler, lire, jouer ou danser.
- Open - mot anglais, tiré de *to open*, qui signifie *ouvrir*. Il s'agit d'une compétition sportive ouverte aux amateurs comme aux professionnels.
- Fair-play - emprunté de l'anglais, il est composé de fair (honnête, franc) et play (jeu).Il fait référence à la pratique d'un sport concernant les règles, l'esprit du jeu et l'attitude de l'adversaire.En français, les termes qui sont également utilisécomme synonyme: *régulier, correct, franc-jeu, bonne foi*.
- Match - vient de l'anglais pour définir une compétition, un jeu ou une rencontre sportive entre deux équipes ou plus (match de tennis, gagner un match).

- Adversaire - emprunté du latin *adversarius*, c'est la personne opposée à une autre dans un jeu, une lutte ou une compétition (un adversaire politique, une adversaire à sa taille).
- Lancer - mot pris du bas latin *lanceare*, c'est l'action de mettre quelque chose en mouvement, de l'envoyer en avant, de donner une puissante impulsion pour atteindre un certain but, pour initier quelque chose (lancer un objet, lancer une réplique).
- Set -mot pris de l'anglais, à l'origine, *set* désigne l'ensemble des napperons d'un service de table(set de table), dans certains sports c'est la division d'une partie (gagner la première manche\ set).
- Tie-breaks - mot emprunté de l'anglais et signifie remporter la manche au *jeu décisif*.
- Office - emprunté du latin *officium*, désigne un service public doté de la personnalité juridique ou un établissement public ou privé dédié à une activité de bureau spécifique.
- Décisif - emprunté du latin médiéval *décisivus*, se réfère à l'imposition d'une solution finale, d'une décision incontestable (jeu décisif, un jugement décisif, au point décisif).
- Service -mot pris du latin *servitium*, fait référence à toutes les obligations des citoyens vis-à-vis de l'Etat ou l'entreprise a déterminé le travail effectué pour leur compte (service

public, en service commandé), un ensemble des objets (service à thé), ou se réfère à l'action de servir quelque chose à quelqu'un (servir au tennis).

- Coupe - emprunté du bas latin *cuppa*, c'est un pot pour boire, profond, reposant sur un pied (une coupe de cristal, une coupe de glace), mais il peut être considéré comme un objet d'art offert sous forme de trophée au vainqueur d'un tournoi, d'un championnat, d'une compétition sportive (la Coupe du monde).

c)Les emprunts dans le domaine de la beauté

« Bouche laquée, regard mordoré, teint glowy naturel… découvrez toutes les tendances make-up de cette année et adoptez-les dès à présent ». Prenons deux extraits d'une revue de mode « Femme actuelle », de l'article *Make-up : les tendances maquillage que vous verrez partout en 2019*[8], pour mieux saisir les visées pragmatiques et sémantiques de l'emprunt :

Un regard graphique et coloré

« Les ombres à paupières satinées, cuivrées or bronzées sont terriblement en vogue cette année. On adore les porter en aplat sur la paupière mobile et dans le creux de l'œil pour donner un joli éclat au regard. On note aussi le retour du liner longiligne qui ouvre le regard et accentue l'effet œil-de-biche. Pour un look du soir, le *smoky eyes* mat, est l'option parfaite surtout lorsqu'il s'accompagne de tons mauves et rosés ».

Une bouche glossy ou métallique

« En 2019, impossible de passer à côté des lèvres laquées. Rose, rouge, nude ou orangé, l'effet glossy se décline sous une multitude de nuances pour repulper les lèvres et réveiller le teint. Les lèvres rosées sont également une grande tendance cette année : fuchsia, mauve, bois de rose, bonbon… elles apportent de la fraîcheur au look et donnent un côté très glamour au visage. Enfin, on note aussi la tendance de la bouche métal, qui sophistique le visage le temps d'une soirée.»[9]
Voyons maintenant d'où viennent ces mots :

- Glowy - emprunté de l'anglais, signifie, c'est une brillance excessive qui émet une lumière presque céleste, technique utilisée par les maquilleurs professionnels.
- Make-up - c'est un terme anglais utilisé pour définir l'action du maquillage(salon de maquillage, produits de maquillage, un maquillage discret).
- Grain - mot pris du latin *granum*, il s'agit des semences de certaines fruits ou plants comme grain de blé, d'avoine, d'orge, de mil, de maïs, de riz.
- Peau - emprunté du latin *pellis*, représente l'organe qui constitue l'enveloppe extérieure du corps de l'homme et de nombreux animaux (la peau fine, la pigmentation de la peau).
- Crème - emprunté du latin populaire *crama*, désigne les crèmes cosmétiques, plus ou moins épaisses et parfumées, appliquées sur les soins de la peau (crème à raser, crème de beauté, crème nettoyante, hydratante).
- Fluide - C'est un corps dont l'état peut être liquide ou gazeux avec une faible adhérence et qui peut glisser les uns sur les autres ou se déplacer indépendamment les uns des autres. Grâce à sa structure moléculaire il peut s'écoule ou épouse la forme du vase qui le contient (l'air, l'eau sont des substances fluides).
- Blush - mot pris de l'anglais *to blush*, produit utilisé dans les cosmétiques comme fard à joues ou poudre pour mettre en évidence les traits du visage.
- Poudre - emprunté du latin *pulverem* un produit constitué d'un solide broyé, d'une poudre ou d'un mélange de produits minéraux pour unir parfaitement la peau et le maquillage.

[8] https://www.femmeactuelle.fr/beaute/maquillage/les-tendances-make-up-que-vous-verrez-partout-en-2019-2073964, consulté en ligne le 24.11.20109, 7:21.

- Bombé - vient de l'italien *bomba*, c'est un outil militaire nu chargé d'explosifs ou incendiaires et équipé d'un appareil à combustion, mais il est également utilisé en sens métaphoriques pour exprimer une personne séduisante et attrayante.
- Voile - mot pris du latin *velum*, c'est un tissu léger composé de laine, de coton, de soie ou de textiles artificiels, généralement légère, qui couvre quelque chose à la vue (les femmes musulmanes portent souvent un voile).
- Ombre - vient du latin *umbra*, c'est une zone ou une forme sombre résultant d'une interception ou d'un manque de lumière (une ombre derrière le rideau, les ombres des arbres).
- Paupière - emprunté du latin populaire *palpebra*, Organe constitué de voiles musculaires membraneux recouvrant la partie antérieure du globe oculaire lorsqu'elles se rapprochent (paupière supérieure, fermer les paupières).
- Bronze - mot pris du l'italien *bronzo*, c'est un alliage de cuivre, auxquels d'autres métaux peuvent être ajoutés, tels que le zinc, le fer, le plomb, l'argent, à partir desquels de nombreux matériaux peuvent être obtenus comme objets d'art décoratif ou accessoires en bronze (une médaille de bronze).
- Liner - vient de l'anglais *liner*, ce mot peut être utilisé dans le sens d'une ligne commerciale ou est une méthode de maquillage pour mettre en valeur les traits de l'œil.
- Effet - emprunté du latin *effectus*, c'est le résultat ou la conséquence attendue de l'action d'un produit, d'un comportement ou d'un acte.
- Look - mot pris de l'anglais *look* et fait référence au comportement, à l'habillage, à l'image, à la présentation, à l'apparence générale d'une personne ou à quelque chose considéré comme caractéristique de cette manière.
- Smoky eyes - emprunté de l'anglais, c'est une technique de maquillage qui consiste à créer un contour sombre autour de l'œil. Le synonyme français pour ce maquillage est également *œil charbonneux* et il est très utilisé pour mettre en valeur les yeux.
- Teint - vient du latin *tinctum* et fait référence à la couleur proche du visage (un teint clair, un teint pâle).
- Glossy-mot pris de l'anglais *gloss*, c'est une texture audacieuse appliquée sur les lèvres ou les joues pour les faire briller.
- Nude - c'est un mot emprunté de l'anglais et qui a l'équivalent en français le terme *nu*, qui désigne une personne complètement nue, sans aucun vêtement ou qui fait référence à la couleur de la peau, dite couleur simple et neutre.
- Glamour - emprunté de l'anglais, se réfère à un style charmant, séduisant, gracieux, gentillet, des caractéristiques spécifiques en particulier au certains stars.
- Fuchsia - un mot pris du latin scientifique, formé par le nom du botaniste bavarois Leonhart Fuchs. C'est une plante ornementale de la famille Onagrariea, originaire d'Amérique tropicale, dont les fleurs, de couleur rouge très pâle ou rose, sont suspendues sous la forme de cloches.

Les phénomènes de l'emprunt à l'oral ou à l'écrit se produisent lorsque les participants à l'acte communicationnel choisissent ce moyen externe d'enrichissement du vocabulaire, pour des raisons soit communicatives, soit sociales, soit par raison d'économie du temps. A travers ce travail de réflexion et d'analyse sur ce sujet, nous avons réussi à étudier les aspects sémantiques et pragmatiques des emprunts lexicaux (moyens d'innovation du système lexical), qu'ils soient étymologiques ou sémantiques. L'analyse de l'étymologie des mots dans le contexte social, technologique ou sportif a été réalisée afin de mettre en évidence la nécessité d'emprunter de nouveaux termes. Nous conclurons en rappelant le fait que le phénomène de l'emprunt représente une base largement exploitable par toute personne intéressée et la richesse des appuis théoriques est un outil remarquable pour toute analyse

BIBLIOGRAPHY

1. CHUQUET, H. M. (2002). *Approche linguistiaue des problèmes de traduction.* Paris, édition Ophrys.
2. CRISTEA, Teodora (2007), *Stratégies de la traduction*, troisième édition, Bucureşti, Editura Fundaţiei *România de Mâine*.
3. POP, Liana (2011). *Lexicologie française, Cours pour les étudients de Facultés de Lettres.* Cluj - Napoca: édition Echinox.
4. REY-DEBOVE, Josette et REY, Alain (sous la dir. de) (2008*): Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert.
5. ȚENCHEA, Maria (2008), *Dicționar contextual de termeni traductologici*, franceză – română, Timișoara, Editura Universității de Vest.
6. VINAY, J.P., DARBELNET, J. (1958 / 1960), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier.

Sitographie :

https://www.femmeactuelle.fr/beaute/maquillage/les-tendances-make-up-que-vous-verrez-partout-en-2019-2073964.
http://www.madmoizelle.com/tennis-regles-explications-372995
http://www.integraphone.fr/blog/18-informatique/125-culture-numerique-notions-de-base-dans-l-univers-de-l-informatique.
https://www.cnetfrance.fr/produits/materiel-informatique-les-composants-de-l-ordinateur-39769700.htm
https://mercipro.com/les-5-parties-essentielles-dun-ordinateur/
https://larousse.fr/encyclopedie/rechercher/les%20parties%20d'un%20ordinateur
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais
https://www.imedias.pro/cours-en-ligne/informatique/ordinateur/composants-ordinateur/
https://www.limbalatina.ro/dictionar.php
http://granddictionnaire.com(Office québécois de la langue française)
http://www.culture.fr/franceterme/result
https://iate.europa.eu/search/standard
Le Robert Correcteur, version 2.3.3, Conception et réalisation *Diagonal SAS –Dictionnaires de référence*et *Guides linguistiques.*

RESEARCH ARTICLE SECTIONS: FUNCTIONS AND RHETORICAL STRATEGIES

Monica Mihaela Marta

Senior Lecturer, PhD, "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

Abstract: Today's competitive academic environment places great value on the publication of research articles in high-impact international journals. Therefore, this paper aims to summarize the functions of research article sections and to highlight the most widely used rhetorical strategies and scientific writing conventions employed by academic writers in order to ensure article publication and thus facilitate individual and institutional visibility and recognition. The professional reading patterns and writing challenges of both native and non-native speakers of English will also be discussed.

Keywords: research article sections, rhetorical strategies, scientific writing conventions, written academic discourse, publication.

The current academic environment is extremely dynamic and competitive. All higher education institutions and research facilities strive to obtain excellent research results in order to gain recognition, prestige and funding. Universities and their academic staff are evaluated according to teaching and learning outcomes as well as the quantity and quality of their publication output. In this context, scientific research articles, especially those published in high-ranking international journals have become not only a vehicle for spreading knowledge but also means of gaining personal and institutional appreciation. Therefore, besides being excellent educators, university teaching staff are also required to be competent researchers able to create an appropriate author identity that allows publication in high-impact journals, which ensures the visibility of their work, generates citations and leads to a high h-index, since it has become common knowledge that, at least in the academic world, "we are what we write" (Hyland, 2011: 53).

Academic writing is an essential component within the academic cycle suggested by Latour and Woolgar (1986), as it is often conducted for publication purposes, thus leading to recognition and credibility inside a specific discourse community. Valuable research articles published in prestigious journals improve visibility, enhance prestige and generate further research funding to individual scholars and the institutions they are affiliated to. Highly ranked universities will then attract well known professionals who can add value to the institution at the same time striving to obtain individual rewards.

The two-fold function of publication was also acknowledged by Hyland (2011), who regarded academic writing as a central component not only for educating students but also for constructing knowledge and building strong professional careers. Thus, in his view, publication serves to create knowledge and thus shape the world, but also to distribute rewards by establishing hierarchies, recognizing, validating and evaluating academics who can be included or excluded from professional communities based on their writing output. Thus, publication is viewed in terms of productivity and the benefits it generates.

This situation is fully applicable to Romanian academics, whose activity is, at least in my experience, mostly evaluated according to publication metrics. Members of university teaching staff are implicitly expected to conduct excellent teaching activity as per their teaching load but also

carry out research activities, be involved in major research grants, actively participate in conferences and other events, write specialty books and publish articles in high-impact international journals. Regardless of one's intellectual abilities and desire to succeed, all these activities require an enormous amount of work, planning, researching, travelling, reading and writing as well as individual and team effort. Therefore, obtaining outstanding results year by year is sometimes an insurmountable challenge.

In this context, scientific research articles represent one of the best vehicles for generating individual and institutional benefits. Their quick publication compared with books for instance, as well as their inclusion in international databases and search engines renders them widely available worldwide and ensures immediate visibility. Returning to the above-mentioned two-fold purpose of publication, research articles are perceived as "the key product of the knowledge-manufacturing industries" but also as "a remarkable phenomenon... cunningly engineered by rhetorical machining" (Swales, 1990: 102), given the writing conventions and rhetorical strategies employed by scientific writers in order to present their knowledge claims convincingly and ensure their acceptance by the fellow members of their respective discourse communities. In this context, acceptance mainly refers to citations in future research articles, which improves visibility and recognition.

Consequently, as suggested by Latour and Woolgar (1986), scientists' interest in each other's work is not constrained by norms but stems from the need to increase one's production of credible information, which highlights the interactive nature of academic discourse as well as the importance of expressing accurate and reliable claims. Therefore, the research article was also regarded as a "quest for collective agreement rather than research for truth" (Hyland, 1996: 3) since the value of a claim is measured in citations, i.e. number of academics who perceive it as true and therefore worthy of becoming scientific knowledge.

The Introduction, Methods, Results and Discussion (IMRAD) structure of research articles has been a uniform technical requirement since 1978 when several biomedical journal editors formed the Vancouver Group, which then transformed into the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE). In time, the requirements underwent revisions, such as the adoption of structured abstracts according to seven sub-headings (Objective, Design, Setting, Patients, Interventions, Measurements and Main Results, and Conclusions) in papers that report clinical investigations (Salager-Meyer, 1991: 528). *Discussion* sections sometimes include additional subheadings while *Materials and Methods* or *Patients and Methods* represent alternatives to the *Methods* section. The clear formatting provided by the IMRAD structure is advocated by journal editors for facilitating a uniform and standardized peer review process (Bollaci and Pereira, 2004).

Research article sections have different communicative functions (Swales, 1990) realized by various linguistic resources (Salager-Meyer, 1994). For a better understanding of the dynamics of research articles, this paper aims to summarize the functions of its sections and to highlight the most widely used rhetorical strategies and writing conventions employed in order to ensure article publication and improve individual and institutional visibility through international recognition. Professional reading patterns as well as the challenges of writing each section by both native and non-native speakers of English will also be discussed.

Abstract sections have undeniable importance in today's extremely competitive and prolific academic environment. Because the marketing of research articles begins with these miniversions of the entire paper, *Abstracts* must demonstrate the novelty and relevance of the research about to be reported (Hyland, 2009). Moreover, by constituting the "prereading phase", they save time, stir the reader's interest and signal the usefulness of the text, while during the "postreading phase" they review the article, consolidate information and allow for reflection, thus being a key component of the professional reading process (Salager-Meyer, 1991: 529).

The role of *Abstracts* as screening tools for selecting the research articles that are worth reading was highlighted by Saint *et al* (2000: 883), who concluded that US internists read only this section twice as frequently as full articles, thus turning *Abstracts* into an important source of information, despite the rather limited data included here compared to full texts. Similarly, Trelle

(2002) pointed out that while the investigated German doctors rarely read the *Methods* sections of research articles, they almost always read the *Abstracts* and *Discussions*.

Given the key role of *Abstracts*, excellent organization and clear information are crucial in this section. Well-structured abstracts are expected to fulfill the following discourse structure requirements: they must "state the four moves which are considered fundamental and obligatory in the process of scientific inquiry and patterns of thought", which "should be presented in their logical order", i.e. Purpose, Methods, Results, Conclusion(s), and, in the case of *Abstracts* with more than one paragraph, "physical paragraphs should correspond to conceptual ones" with avoidance of "conceptual overlapping" (Salager-Meyer, 1991: 529).

However, the very fixed structure of *Abstract* sections as well as the "extralinguistic communicative and discoursal features" used in order to achieve precision and clarity in condense form represent challenges for non-native speakers of English who are sometimes discouraged from reading *Abstracts* because of these reasons (Salager-Meyer, 1991: 529). Indeed, as far as non-native academics are concerned, a study on the reading of medical English abstracts revealed that "variables such as exposure to reading material (in the first and second language), background knowledge and second language competence seem to outweigh the importance of structure as far as reading comprehension is concerned" (Salager-Meyer, 1994: 139).

As far as the rhetorical strategies used in research articles are concerned, Hyland (2003) explored the practice of self-citation and authorial mention using a large corpus of research articles and *Abstracts* from eight fields, as well as interviews with expert informants. Besides the existence of disciplinary variations according to the rhetorical conventions of the various disciplines investigated (humanities, social science, science and engineering), the study concluded that the vital purpose of *Abstracts* is to persuade readers of the value of the articles by foregrounding the main claims in order to demonstrate the novelty of the research and the professionalism of the authors. To this end, the use of self-mention through author pronouns for summarizing a point of view or making a knowledge claim was found to be particularly frequent in research articles from the soft field as well as in the *Abstracts* from all the disciplines studied.

After *Abstracts* persuade readers of the relevance of research articles, *Introduction* sections are theoretically read next. However, this is not always the case since professionals proved to employ selective reading patterns based on the principle of newsworthiness when deciding which sections and in what order to read (Bazerman, 1988). Similarly, Saint *et al* (2000) supported the idea of selective reading strategies and concluded that physicists focused on *Introduction* and *Conclusion* sections of research articles, while internists on *Abstracts* for the selection of relevant material. Research also showed that only 21% of non-English speaking academics read *Introduction* sections versus 40% of English-speaking interviewees, which demonstrates interest in the sections that include new information rather than in the more discursive parts of a research article (Burrough-Boenisch, 1999).

Moreover, *Introduction* sections are usually regarded as difficult to write for various reasons. Firstly, because alongside *Discussions* they represent the sections that must persuade readers that the research is "sound, significant, and worthy of publication" (Flowerdew, 1999: 259). Secondly, because academic writers must select relevant data in order to demonstrate that they are up to date with the latest information in their field. At the same time, they have to decide upon an appropriate authorial stance that is to be maintained throughout the article. Thirdly, since *Introductions* and *Discussions* of research articles are the most heavily author-marked parts (Adams Smith, 1984), authors must employ various rhetorical strategies in order to establish appropriate author identities. Therefore, in order to write these sections, scientists require familiarity with academic writing conventions and an appropriate level of English language proficiency, which allow them to skillfully accomplish the communicative functions of the various moves identified in *Introduction* sections. These are presented below, according to the literature.

Research article *Introductions* can be analyzed using the three-move CARS (Create a Research Space) model designed by Swales (1990). Genre analysis defines a move as "a discoursal

or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse" (Swales, 2004: 228). The three moves that can be identified in research article *Introductions* are "establishing a territory", which summarizes existing knowledge in the field, "establishing a niche", which identifies a knowledge gap and "occupying the niche", which explains the relevance of the study. These moves can also include steps such as "claiming centrality", "making topic generalizations" or "reviewing items of previous research" (Move 1); "counter-claiming", "indicating a gap", "question raising" or "continuing a tradition (Move 2) and "outlining purposes or announcing present research", "announcing principal findings" and "indicating research article structure" (Move 3) (Swales, 1990: 141). Therefore, this move analysis model identifies communicative purposes and presents the linguistic means employed to achieve them.

The scientific information included in the introductory section of an article serves as a framework for the study, it is usually well known by the members of a target discourse community, its reliability being beyond the responsibility of the author, whose main role is to select it based on relevance in order to build an identity as an up-to-date professional in the field. Therefore, such information can be introduced directly, without hedging devices, because it does not pose threats to the authors, hence the scarce use of hedges in this research article section. Conversely, references to already established knowledge included in *Discussion* sections have different functions and must be introduced cautiously in order to prevent the denial of knowledge claims, as outlined in the last part of this paper.

Methods sections are currently very concisely written due to 20th century efforts to improve the structure of research articles through the standardization of experimental procedures, which generated less-detailed *Methods* and focused on situating results in context in order to demonstrate their relevance (Atkinson, 1999; Bazerman, 1988; Hyland, 2009). Therefore, in time, *Methods* transformed to such an extent that the information provided in this section barely allows other researchers to conduct similar studies, thus turning the concept of replicability into a myth (Salager-Meyer, 2000). Similarly, replication of the *Methods* was reported as difficult due to the omission of the factors that may have adversely affected the study, such as unreliable equipment or uncooperative participants (Hyland, 2009). The same author considered that the length of this section depends on the expected familiarity of the readers with the techniques presented, which is likely to influence their acceptance or denial.

As far as the reading of *Methods* sections is concerned, the previously mentioned selective reading patterns also apply here, as demonstrated by research on the reading habits of German diabetologists, which indicated that this section is rarely read while *Abstracts* and *Discussions* are almost always read (Trelle, 2002). Since *Methods* were found to include the lowest percentage of hedges (Salager-Meyer, 1994), they should not pose challenges to non-Anglophone academic writers. This part of the article does not require authors to express nuances of meaning or to persuade other than through appropriate research methods, which should convince the target audience of the validity of the approach selected, without the use of rhetorical strategies.

Therefore, according to the conventions of scientific reporting, both the *Methods* and *Results* sections of research articles must include precise information on the methods employed and a detailed account of the results obtained. The latter are presented as figures and percentages with the help of various visuals, but they are not to be discussed or interpreted. Authors must select relevant data according to statistical conventions and their significance for the study, whereas the relevance of the findings will be established in the *Discussion* section (Skelton and Edwards, 2000). Clarity, brevity and the use of past tenses, especially in the English language, are recommended in these sections. If results are selected and reported appropriately, they were found to contribute to the "persuasive unity" of the article (Hyland, 2009). Conversely, inappropriate description of methods and poor reporting of the results (interpretive comments or data presented in the *Abstract* but not in the *Results* or vice versa) were included among the top ten reasons why editors and reviewers reject manuscripts submitted for publication in a specialized medical journal (Pierson, 2004).

Finally, *Discussion* sections of scientific research articles summarize the results and introduce knowledge claims. Through these two functions, they promote writer-reader interaction, as the target audience is actively involved by being given the task to accept newly introduced claims through further citations that transform them into scientific knowledge, or to deny them by ignoring or contradicting them in future studies. Either way, knowledge claims are regarded as the essence of *Discussion* sections (Salager Meyer, 1994), their acceptance being crucial for academic writing, which is considered to rely on a model centered on claim acceptance and denial (Myers, 1989).

Since research results do not have definitive value unless they are accepted within a specific discourse community, interpretation, speculation and argumentation characterize *Discussion* sections. The highly speculative nature of this segment was also mentioned by Skelton (1994), who stressed that rhetorical strategies such as hedges used for conveying uncertainty and tentativeness indicate that speculation mainly characterizes *Discussions* but is almost non-existent in other research article sections. Skelton and Edwards (2000) also expressed concern regarding the correct dissemination and interpretation of data in the final part of research articles. In their view, solutions such as the introduction of highly structured *Discussion* sections in order to avoid excessive speculation beyond results are not valid due to the very nature of this section. Thus, after significant raw data is presented in *Results* sections, authors must see beyond the evidence and provide a context for the readers in order to establish the relevance of the results in the *Discussion* section. Therefore, in their view, peer review and solid training in the methodology of scientific research should be promoted instead of introducing structured *Discussions*.

Given the importance of introducing claims that are likely to be accepted within a discourse community, the characteristics of "reasonable" claims were summarized by Hyland (1998: 252-253) as those that "respond to an existing and finite set of exigencies recognized by the community; maintain or expand the community's understanding of natural phenomena; represent empirical adequacy and accuracy in terms of prescribed methods; correspond to existing assumptions, theories and bodies of knowledge believed to accurately describe nature; adopt the most certain and general position readers are likely to accept; demonstrate a scientific ethos to the discourse community which involves recognizing previous work and acknowledging priority, concealing a rhetorical identity behind a pose of objectivity, presenting a modest and collegial persona, demonstrating deference to, and willingness to negotiate with, one's peers". Knowledge claims can only meet these criteria if academic writers have adequate linguistic resources, are constantly up to date with information in their field and are fully aware of the writing conventions and expectations of specific discourse communities.

According to Hyland (2009), the rhetorical strategies that allow academic writers to express adequate claims and promote interaction with the target readers include stance, understood as the writer's commitment to the strength of their propositions, and engagement, which indicates the writer's willingness to acknowledge the target audience and actively involve it in the text. As far as lexical realizations are concerned, stance can be achieved through hedges, boosters, attitude markers or self-mention, while engagement is signaled by reader pronouns, directives, questions, appeals to shared knowledge or personal asides (Hyland, 2009).

The structure of *Discussion* sections was also analyzed within genre analysis research in terms of rhetorical moves and their communicative goals. In this respect, a move analysis study on research articles in dentistry and applied linguistics revealed that highlighting research results, explaining specific findings and presenting conclusions were the three moves identified in both fields, differences being detected only at step and sub step level (Basturkmen, 2012). The second move also includes making new knowledge claims based on the relevance and novelty of the results.

Discussion sections were generally reported as being more difficult to write irrespective of the writers' first language due to their mostly argumentative character (Burrough-Boenisch, 2005). Poor writing of *Discussions*, which includes marketing research results excessively or focusing on

irrelevant information that creates excessively long texts, were also mentioned among the top reasons for article rejection (Pierson, 2004).

According to the literature, non-native academics also experience more difficulty writing *Discussions* compared to other research article sections. Thus, a study carried out by Moreno *et al* (2012) revealed that Spanish researchers reported *Discussion* sections to be more difficult to write in English than in their first language, regardless of the investigated field or the participants' self-reported level of proficiency in English. These results were explained by the rhetorical transfer hypothesis, as Spanish writers were found to be less likely to criticize other people's work in *Discussions*. Higher perceived difficulty writing this section also correlated with lower language proficiency levels. Similarly, Okamura (2006) indicated that Japanese scientists overhedged when introducing knowledge claims due to lack of appropriate language resources, first language transfer and insufficient confidence in their level of English.

The ability to introduce knowledge claims and use hedges appropriately were also listed among the most frequent challenges encountered by non-English speaking academics. The list also includes "grammar; use of citations; making reference to the published literature; structuring of argument; textual organization; relating text to audience; ways in which to reveal or conceal the point of view of the author; 'interference' of different cultural views regarding the nature of academic processes" (Flowerdew, 1999: 127).

As also shown in this paper, the current academic environment is characterized by a high level of competitiveness, which requires academics to engage extensively in research and publication activities. To this end, professionals must create credible author identities that facilitate article publication and generate citations from other discourse community members. Therefore, academics must be able to incorporate different identities in the same piece of discourse. These include a professional identity within their discourse community, an organizational identity within a certain institution, a social identity within a social group and an individual identity able to generate personal benefits (Bhatia, 2004). A high level of English language proficiency as well as familiarity with the most appropriate rhetorical strategies required in each research article section facilitate the expression of adequate author identities thus ensuring publication, recognition and reward, at both individual and institutional level.

BIBLIOGRAPHY

1. Adams Smith, D. (1984). "Medical Discourse: Aspects of Author's Comment". *The ESP Journal*, 3, 25-36.
2. Atkinson, D. (1999). *Scientific Discourse in Sociohistorical Context: The Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Basturkmen, H. (2012). "A Genre-Based Investigation of Discussion Sections of Research Articles in Dentistry and Disciplinary Variation". *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 134-144.
4. Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
5. Bhatia, VK. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.
6. Bollaci, L., Pereira, M. (2004). "The Introduction, Methods, Results, and Discussion (IMRAD) Structure: A Fifty-Year Survey". *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364-371.
7. Burrough-Boenisch, J. (1999). "International Reading Strategies for IMRD Articles". *Written Communication*, 16 (3), 296-316.

8. Burrough-Boenisch, J. (2005). "NS and NNS Scientists' Amendments of Dutch Scientific English and Their Impact on Hedging". *English for Specific Purposes*, 24, 25-39.
9. Flowerdew, J. (1999). "Writing for Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong". *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 123-145.
10. Hyland, K. (1996). "Talking to the Academy: Forms of Hedging in Science Research Articles". *Written Communication*, 13(2), 251-281.
11. Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
12. Hyland, K. (2003). "Self-Citation and Self-Reference: Credibility and Promotion in Academic Publication". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54(3), 251-259.
13. Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum.
14. Hyland, K. (2011). "Writing in the University: Education, Knowledge and Reputation". *Language Teaching*, 46(1), 53-70.
15. Latour, B., Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life. The construction of Scientific Facts.* Princeton: Princeton University Press.
16. Moreno, A., Rey-Rocha, J., Burgess, S., López-Navarro, I, Sachdev, I. (2012). "Spanish Researchers' Perceived Difficulty Writing Research Articles for English-Medium Journals: The Impact of Proficiency in English versus Publication Experience". *Ibérica*, 24, 157-184.
17. Myers, G. (1989). "The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles". Applied Linguistics, 10(1), 1-35.
18. Okamura, A. (2006). "How Do Japanese Researchers Cope with Language Difficulties and Succeed in Scientific Discourse in English? Interviews with Japanese Research Article Writers". *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 48(3), 61-78.
19. Pierson, DJ. (2004). "The Top 10 Reasons Why Manuscripts Are Not Accepted for Publication". *Respiratory Care*, 49(10), 1246-1252.
20. Saint, S., Christakis, D., Saha, S., Elmore, J., Welsh, D., Baker, P. (2000). "Journal Reading Habits of Internists". *Journal of General Internal Medicine*, 15(12), 881-884.
21. Salager-Meyer, F. (1991). "Medical English Abstracts: How Well Are They Structured?" *Journal of the American Society for Information Science*, 42(7), 528-531.
22. Salager-Meyer, F. (1994). "Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse". *English for Specific Purposes*, 13(2), 149-171.
23. Salager-Meyer, F. (2000). "Procrustes' Recipe: Hedging and Positivism". *English for Specific Purposes*, 19(2), 175-187.
24. Skelton, J. (1994). "Analysis of the Structure of Original Research Papers: An Aid to Writing Original Papers for Publication". *British Journal of General Practice*, 44, 455-459.
25. Skelton, J., Edwards, S. (2000). "The Function of the Discussion Section in Academic Medical Writing". *British Medical Journal* 320, 1269. doi: http://dx.doi.org/10.1136/bmj.320.7244.1269.
26. Swales, JM. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Swales, JM. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Trelle, S. (2002). "Information Management and Reading Habits of German Diabetologists: A Questionnaire Survey". *Diabetologia*, 45(6), 764-774.

EXPLANATIONS ON THE CULTIVATION OF LINGUISTIC IDENTITY IN THE CULTURAL JOURNAL KLINGSOR, SIEBENBÜRGISCHE ZEITSCHRIFT

Veronica Câmpian

Lecturer, PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The aim of this work entitled "Explanations on the cultivation of linguistic identity in the cultural journal Klingsor, Siebenbürgische Zeitschrift", is to present the confrontations with the German language as discussed in this Transylvanian journal. As a cultural publication, it has embedded in its pages the literary works of some important writers of those years, both from the country and from Germany. In addition to the literary component, Klingsor was also a mouthpiece of the political thinking of the Transylvanian German minority, but, especially through the voice of the editor Heinrich Zillich, it was a fine observer and critic of the reflections on the German language as a high language and dialect of the Transylvanian Saxons. This article examines the language-related statements of the journal editors in all issues published between 1924 and 1939. The study has shown that there are four major directions: the criticism concerning the incorrect use of certain words, the efforts to enrich and to preserve the language, the special features of the Transylvanian Saxon dialect and the handling of foreign words.

Keywords: Klingsor, linguistic identity, language enrichment, linguistic usage, dialect, standard and colloquial language

Motto: *Geheimnisvoll ist die Sprache, Enthüllerin und Verhüllerin der menschlichen Seele […] lebendig wie das Leben selbst, dessen ewiger Ausdruck sie ist*. (Zillich 1938: 123)

1. Einführung

Die Zwischenkriegszeit bedeutete für die deutsche Minderheit in Siebenbürgen ein Höhepunkt in der Entwicklung ihrer Kultur und Identität. In diesem Zusammenhang war auch die Presse ein sehr wichtiger Bestandteil und entscheidender Faktor bei dem Versuch, Minderheitenwerte zu bewahren und zu fördern.

Diese Arbeit zielt darauf ab, die Auseinadersetzungen mit der deutschen Sprache vorzustellen, so wie sie in der siebenbürgischen Kulturzeitschrift *Klingsor* diskutiert wurden. Als Kulturpublikation hat sie in ihren Seiten das literarische Werk einiger bedeutender Schriftsteller jener Jahre eingebettet, die sowohl aus Großrumänien als auch aus dem deutschen Raum stammten. Neben der literarischen Komponente war *Klingsor* auch ein Sprachrohr der politischen Denkweise der deutschen Minderheit aus Siebenbürgen, aber, besonders durch die Stimme des Herausgebers Heinrich Zillich, war sie ein feiner Beobachter und Kritiker der Betrachtungen über die deutsche Sprache als Hochsprache und Mundart der Siebenbürger Sachsen. Der vorliegende Beitrag untersucht in allen erschienenen Ausgaben zwischen 1924 und 1939 die sprachbezogenen Ausführungen der Zeitschriftenredakteure, die im Weiteren beschrieben und von Beispielen belegt werden.

2. Die Kulturzeitschrift *Klingsor*: Ziel und Inhalt

In 1924 gründete Heinrich Zillich in Kronstadt den „Klingsor- Verlag samt Kunstsalon und Konzertbüro. Der Name geht auf den mittelalterlichen Zauberer zurück, der aus Siebenbürgen kommend, eine Rolle beim Sängerwettstreit auf der Wartburg als Schiedsrichter gespielt haben soll.“ (Knopp 1992: 66). Schuller Anger (1994) erklärt, dass es sich bei der Wahl der Namens „um eine bewusste Entscheidung“ (ebd.: 30) gehandelt hat, denn man wollte mit dieser „tragfähigen Symbolgestalt, die […] mit der deutschen Literatur vertrauten Kreise beeindrucken.“ (ebd.: 30). Der Untertitel „lautet schlicht >>Siebenbürgische Zeitschrift<<“. (Meschendörfen 1979: 61). Mit dieser Unterzeile „war nicht eine geographische Eingrenzung gemeint, sondern eine ganz bestimmte, positiv gewertete geistige Lebensform.“ (Schuller Anger 1994: 38).

Eine neue Generation „trat […] voll und selbstbewusst in Erscheinung“ (Meschendörfen 1979: 61) in der in 1924 gegründeten Kulturzeitschrift. In ihren Seiten sammelte Heinrich Zillich die Stimmen jener, „die aus der >>Kriegsgeneration<< zur Mitsprache drängten und schließlich das geistige Bild Siebenbürgens zwischen den beiden Weltkriegen ganz entscheidend prägten.“ (Meschendörfen 1979: 61). Der Aufruf aus der ersten Zeitschriftenausgabe formulierte das klare Desiderat der Zeitschrift und ihre Vision wurde unmissverständlich zum Ausdruck gebracht: „Mit uns werden zu Worte kommen die Träger einer neuen Zeit, die Männer, die den Schwung neuer Tage in den Adern fühlen.“ (Klingsor 1924: 2).

Kingsor „war die erste in Rumänien erschienene Zeitschrift, die Tudor Arghezi, George Bacovia, Lucian Blaga, Ştefan Octavian Iosif oder Lajos Áprily, János Bartalis, Sándor Kocsó, Károly Kós, Aladár Kuncz dem deutschen Leserpublikum im Inn- und Ausland vorstellte.“ (Knopp 1992: 66 zit. nach Ritook 1972: 4). Ihr Bestehen kam nach 16 Jahrgängen 1939 zu einem Ende. „Wie der Erste Weltkrieg 1914 den >>Karpathen<< ein Ende gesetzt hatte, so geschah es dem >>Klingsor<< […] bei Ausbruch des Zweiten Weltkrieges.“ (Meschendörfer 1979: 62).

Die ziegelroten Umschlagblätter mit den sieben Türmen wurden während des gesamten Erscheinens der Zeitschrift mit kleinen Änderungen beibehalten. Die ersten Hefte sind im *Klingsor*-Verlag erschienen und nachdem sich dieser Verlag auflöste, wurde die Publikation von der „Literarischen Gesellschaft Dr. H. Zilllich, Kronstadt“ herausgegeben. Nachdem Zillich 1936 nach Deutschland zieht, kommt es zu einem Wechsel des Chefredakteurs und der neue Leiter, Harald Krasser, publiziert die Zeitschrift in ihren letzten Erscheinungsjahren zwischen 1936-1939 in Hermannstadt. (vgl. Schuller Anger 1994: 32-33)

Ein Monatsheft betrug im Durchschnitt 40 Seiten und kostete im Jahre 1925 30 Lei. Die Auflage der Zeitschrift von 600-800 Exemplaren war nicht wenig, „wenn man die potentielle intellektuelle Leserschicht der kulturell interessierten Rumäniendeutschen im Auge hat.“ (Schuller Anger 1994: 34). *Klingsor* war „eine Tribüne intellektueller Selbstverständigung und ermöglichte den wichtigsten bürgerlichen Autoren jener Jahre Publizität und kritisches Echo.“ (ebd.: 34)

Der inhaltliche Aufbau der Zeitschrift sieht folgenderweise aus: der erste Teil beinhaltet Gedichte, Sprüche und Aphorismen. Weiter folgen Skizzen, Erzählungen, Novellen, Schilderungen und Märchen. Der dritte Teil der Publikation bietet dem Leser Aufsätze zu unterschiedlichen Themen. Eine besonders interessante Rubrik ist die Rundschau, die kulturelle und sprachliche Informationen im Mittelpunkt hat. Der letzte Teil der Kulturzeitschrift beschäftigt sich mit Buchbesprechungen.

3. Die Auseinandersetzung mit der Sprache

Die Ausführungen zur Sprache erscheinen in der Rubrik *Rundschau* oder im *Aufsatzteil* der Publikation und gehen in vier Richtungen: die Kritik bezüglich der Wortwahl und des falschen Gebrauchs bestimmter Begriffe, die Bemühungen um die Bereicherung und Pflege der Sprache, die Besonderheiten der Siebenbürger Sächsischen Mundart und der Umgang mit den Fremdwörtern. Die Teilrubrik *Sprachbesinnung* wird ab 1931, auf Vorschlag von Carl Csallner, „eine ständige Sprachecke” (Csallner 1931: 277) in der *Klingsor* und hat als Hauptanliegen, diejenigen zu kritisieren, die sich „manchmal Erstaunliches aus Mangel an Sprachgefühl” (ebd.: 277) leisten. Es muss noch erwähnt werden, dass auch im Ressort *Buchbesprechungen* (Neue Bücher und Schriften)

einige Werke vorgestellt wurden, die um die deutsche Sprache oder um die Mundart der Siebenbürger Sachsen kreisten.

3.1. Die Kritik bezüglich der Wortwahl und des falschen Gebrauchs bestimmter Begriffe

„Es gibt unter uns merkwürdig viele Leute, in deren alltäglichen Sprachgebrauch die Worte *furchtbar, entsetzlich, schrecklich* die Bedeutung des Wortes „sehr" angenommen haben." (Fuß 1924: 317). „Es ist oft so furchtbar traurig; es war entsetzlich schwer. Wir haben schrecklich gelacht. Solche Redewendungen kann man hören, wenn der betreffende Sprechende eigentlich sagen sollte: es ist sehr traurig, es war sehr schwer; wir haben viel gelacht." (ebd.: 317). Der Zeitschriftenredakteur kritisiert diese Übertreibung und fordert die Sprecher dazu, sich für einen klaren und deutlichen Ausdruck zu entscheiden. Fuß setzt die Liste der Beispiele weiter und erwähnt auch den übertriebenen Gebrauch der Adverbien *schön* und *blöd*. Der Autor geht davon aus, dass die Sprachnutzer die richtige Bedeutung dieser Wörter nicht beherrschen. Fuß erklärt, wie falsch das Wort *blöd* gebraucht wird, denn dieser Begriff besagt, dass „einer nicht denken kann, dass ihm das fehlt, was den Menschen zum Menschen macht." (ebd.: 318). Der Autor fragt nach dem Grund für den Gebrauch dieser Übertreibungen und schlussfolgert, der Sprechende leide an „Mangel an Wirklichkeitssinn." (ebd.: 318)

Ab dem Juliheft des Jahres 1931 bekommt der kritisch-ironische Text *Sprachbesinnung* in der Rubrik *Rundschau* einen festen Platz. Zillich, Csallner, Orend oder Schnell berichten in einem sehr ironischen und lustigen Stil über den falschen Gebrauch bestimmter Begriffe und sie versuchen anhand einiger sehr didaktischen Erklärungen und einer Vielzahl an Beispielen den Leser zu belehren. Die aufgezählten Fehler stammen aus der Zeitungssprache oder aber aus der Sprache der Politiker und der Gymnasiasten. Die Verfasser behandeln „Zweifelsfälle der deutschen Sprache, die uns auch heute Probleme bereiten" (Mummert 1995: 44), aber auch Fehler beim Einsetzen des Artikels und der Präpositionen oder beim Gebrauch einzelner Wörter. Relevante Beispiele wären die Verwechslung von „zeitgerecht und rechtzeitig" (Zillich 1931: 480), von „scheinbar, augenscheinlich und anscheinend" (Schnell 1936: 34) oder von „wie und als" (Csallner 1932: 197). Csallner erklärt die Bedeutung der Wörter „gelangen", „dezimieren" und „verbieten" (Csallner 1933: 33), macht auf den richtigen Aktiv-Passiv Gebrauch aufmerksam (Csallner 1933: 155) und auf die Verwechslung „Orientation vs. Orientierung" (Csallner 1933: 411) und „hinter sich lassen vs. hinterlassen" (Csallner 1934: 36). Csallner verlangt mehr „Sprachgefühl" (1933: 274) und Variation beim Sprechen. Fritz Schnell, ein anderer Verfasser der *Sprachbesinnung*, lobt die Zeitschrift und, dass diese Rubrik zu einer „ständigen Spalte" (1933: 237) in der *Klingsor* geworden ist, denn seiner Meinung nach, ist es sehr wichtig, dass auf die „groben Verstöße" (1933: 237) hingewiesen wird. Er spricht von der „Sprachgefühllosigkeit" (1933: 238) der Menschen und kritisiert sie für den falschen Gebrauch der Präpositionen - z.B. die Präpositionen „unter und von" (1934: 204), der Vergangenheitsformen, des Bindestrichs und für den „Missbrauch von derselbe, dieselbe und dasselbe." (ebd.: 238). Nach dem Muster der *Sprachbesinnung* veröffentlicht Emil Sindel im Aufsatzteil der Zeitschrift einen Text betitelt *Fehler im Hochdeutsch der Siebenbürger Sachsen* (Sindel 1934: 317-320), in welchem er eine Auflistung dieser vorschlägt und sie in vier Kategorien einteilt: inkorrekte Pluralformen (z.B. das Fenster – die Fenster und nicht die Fenstern), Verstöße gegen die richtige Anwendung der Zeitformen (ich nimm vs. ich nehme), Sprachdummheiten (ich gehe nach Hause, anstatt ich gehe zu Hause) und Fehler in der Betonung bzw. Aussprache gewisser Wörter (Pferd statt Ferd).

In einem seiner letzten Texte zum Thema Sprache berichtet Heinrich Zillich über die *Lieblingswörter* (Zillich 1938: 119-123) der Zeit und meint, dass das Phänomen der „Modewörter" (1938: 121) auch in der Vergangenheit bemerkbar war. Zillich weist darauf hin, dass solche Begriffe sinngemäß gebraucht werden sollen und, dass sie zum Kontext angepasst werden müssen. Bei dieser Gelegenheit erinnert er die Leser erneut an den falschen Gebrauch bestimmter Wörter und nennt als Beispiel dafür den Ausdruck „sich zigmal zu amüsieren" (ebd.: 123), den Zillich als „Großstadtgreueln" (ebd.: 123) bezeichnet. Zum Schluss drückt der Zeitschriftenredakteur seine besondere Bewunderung und Wertschätzung der Sprache gegenüber, aus: „Geheimnisvoll ist die

Sprache, Enthüllerin und Verhüllerin der menschlichen Seele […] lebendig wie das Leben selbst, dessen ewiger Ausdruck sie ist.“ (ebd.:123)

3.2. Die Mundart der Siebenbürger Sachsen

Andreas Scheiner beschreibt im Aufsatz *Siebenbürgische Sprachgärung* die Schritte, die in der Forschung der siebenbürgisch-sächsischen Volkssprache und des „Siebenbürger Deutschen“ (Scheiner 1927: 141) gemacht wurden und bietet auch einen geschichtssprachlichen Überblick über die Mundart. Scheiner (1927: 146) berichtet anschließend von einem Übergang von der Mundart zur Hochsprache.

Zahlreiche kulturelle und geschichtliche Betrachtungen über die siebenbürgische Mundart finden sich in den Texten der Zeitschrift wieder. Wichtig zu erwähnen wären die Aufsätze *Über die Siebenbürgische Diskussion* (Zillich 1929: 235-237) und *Zur Geschichte der Herkunftsfrage der Siebenbürger Sachsen* (Orend 1929: 302-305), welche die „siebenbürgische Seele“ (Zillich 1929: 235) als ein „kulturelles Gewissen“ (ebd.: 237) dieser Minderheit beschreiben, welches „mit politischen Bestrebungen nichts zu tun“ (ebd.: 237) hat.

Als eine besonders „große Herausforderung“ (Holzträger 1937: 143) für die deutsche und die siebenbürgisch - sächsische Wissenschaft, so wird vom Lexikografen Fritz Holzträger das siebenbürgisch - sächsische Wörterbuch im Aufsatz *Wort – Sprache – Volk* (1937: 138-143) beschrieben. Der Autor unterstreicht die Rolle der Wörter und die Bedeutung der Sprache und mahnt die Sprecher sie zu pflegen, denn die „Sprache ist das Leben des Volkes und das Volk stellt sich in seiner Sprache dar.“ (Holzträger 1937: 142). Im Aufsatzteil des Augustheftes aus demselben Jahr veröffentlicht Fritz Holzträger einen Text über den großen Wert eines Buches vom Mundartenforscher Arthur Hübner (1937: 305-308) geschrieben, *Die Mundart der Heimat*, ein umfangreiches Werk, welches sich mit den Besonderheiten des Siebenbürgisch - Sächsischen beschäftigt.

Die Sorge um das Bewahren der Mundart war auch Thema einiger Veröffentlichungen jener Zeit. In der Rubrik *Buchbesprechungen* des Februarheftes 1929 stellt Bernhard Capesius zwei Bücher vor (M. Orend: Zur Heimatfrage der Siebenbürger Sachsen und H. Klein: Die Bistritzer Mundart verglichen mit dem Sprachatlas des Deutschen Reiches) und behauptet, dass Werke zu diesem Thema wichtig „für einen weiteren Wandel unseres Siebenbürger Sachsentums.“ seien. (Capesius 1929: 76)

3.3. Die Bereicherung und Pflege der Sprache

„Der folgende Aufsatz entspricht in den Hauptlinien unseren Ansichten.“ (Reisner 1926: 18). So beginnt der Text *Die Magie der Sprache* im Aufsatzteil des Januarheftes 1926 und die Schriftleitung fordert die Leser „an die Schöpfungskraft der Sprache weiter zu glauben.“ (ebd.: 18). Der Text erwähnt in einem scharfen Ton die Tatsache, dass dem Stadtpublikum „die Illusionswelt des Films und die durch Rundfunk vermittelte Wortkunst genügt.“ (ebd.: 18). Der Autor malt ein genaues Bild der aktuellen Situation und spricht von der „Bedrängung der Bühne durch den Film und der direkten Rede durch den Rundfunk.“ (ebd.: 21). Zusätzlich wird dieses Publikum auch für seine „ästhetische Indolenz“ (ebd.: 18) kritisiert. Reisner sieht in der Dichtung und im Theater die Quelle für die Schöpfungskraft der Sprache, weiß aber, dass die Mehrheit der Menschen kein großes Interesse dafür hat. Der Autor unterstreicht die unersetzbare Rolle der Dichtung, durch welche „das Wort seinen ursprünglichen, ideellen Gehalt wieder zurückerhält.“ (ebd.: 19). Weiter äußert er sich gegen die „Leitartikelpathetik“ (ebd.: 20) der Zeitungen und meint, die religiöse Presse sei „das traurigste Gebilde unserer Tage […] denn in Schlammregionen der Journalistik lässt sich das Göttlich niemals herab.“ (ebd.: 22).

Die Antwort auf diesen Aufsatz lässt nicht lange auf sich warten. Im Maiheft desselben Jahres wird der offene Brief Egon Hajeks an Erwin Reisner bezüglich des Textes *Die Magie der Sprache* veröffentlicht. Der pessimistische Ton und die von Reisner herangezogene düstere Perspektive werden durch eine etwas optimistischere Vision ersetzt. Hajek ist in vielerlei Hinsichten in Reisners Zustimmung, formuliert aber seine Schlussfolgerungen um. Reisners Auffassung, „die Sprache ist tot, es lebe das Begräbnis“ (Hajek 1926: 105) wird zu „die Sprache ist

tot, es lebe die Auferstehung“ (ebd.: 105), denn die „magische Wirkung des Wortes“ (ebd.: 106) existiert immer noch und kann durch nichts ersetzt werden.

Im Aufsatzteil des Maiheftes aus dem Jahr 1928 verfasst Rudolf Binding einen kritischen Text über die Vielzahl an Regeln bezüglich der „Zeichensetzung“ (Binding 1928: 181) im deutschen Satz. „So viele unnützige Lesezeichen wie die deutsche, besitzt keine andere Sprache der Welt.“ (ebd.: 181). Er fordert, dass die Zeichensetzung gelockert werden soll, dort wo sie keine Notwendigkeit ist. „Man muss nicht denken, dass die Forderung des Wegfalls unnötiger Zeichen lediglich eine Neuerungssucht, eine neue Pedanterie […] sei.“ (ebd.: 182) In diesem Zusammenhang verweist Binding auf Goethe und erklärt, dass auch der Dichter von diesen strengen Regeln manchmal abwich und die Kommas aufgab, dort wo ihre Abwesenheit den Sinn der Aussage nicht beeinflusste.

Als Schlussfolgerung formuliert Binding Ratschläge für die Lehrer, wie sie den Schülern die Zeichensetzung beibringen sollen: „wo du etwas trennen willst […] setze ein Komma; wo du eine Pause im Satz machen willst und dennoch fortfahren, setze ein Semikolon; wo du ein Ende machen willst, setze einen Punkt; wo du etwas zusammenfassen willst, setze einen Doppelpunkt.“ (ebd.: 184)

Heinrich Zillich veröffentlicht im Maiheft des Jahres 1928 einen ironisch-kritischen Aufsatz über den Sprachgebrauch seiner Mitmenschen und betitelt ihn *Unser Deutsch* (Zillich 1928: 191-192). Schon aus dem ersten Satz ist seine scharfe Kritik ersichtlich, aber auch sein Bedauern bezüglich der Sprache: „Ein Witzbold hat im Umlauf gesetzt, dass wir Sachsen ein schönes Deutsch sprechen: Wahrheit ist aber, dass wir nicht nur aus der fremdsprachigen Umgebung deutschfremde Töne entnommen haben, sondern auch über einen viel zu geringen Wortschatz verfügen.“ (ebd.: 191). Sein großes Bedauern bezieht sich darauf, wie die junge Generation die Sprache gebraucht. Seiner Ansicht nach, verwenden die Gymnasiasten „einen hochdeutschen Jargon, der arm an Ausdrücken und reich an hässlichen Klängen ist. Er leidet auch an syntaktischer und grammatikalischer Unsauberkeit.“ (ebd.: 191). Zillich bemerkt den bescheidenen Wortschatz der Jugendlichen, weil sie sehr häufig Wörter wie <aber>, <na ja> und <also> verwenden, „die schlecht […], gleich ganze Sätze vertreten.“ (ebd.: 191).

Für Zillich ist es am wichtigsten, dass dem Menschen schon von Kindheit aus, das Sprachgefühl erweckt wird. So kann man später als Erwachsener Herr des Wortes werden und situationsgemäß, die richtige und passende Wortwahl treffen. „Das Sprachgefühl erwecke man in den Jungen, damit nicht auch sie, erwachsen, mit einer der reichsten und ausdrucksfähigsten Sprachen umgehen, wie mit einer Dirne.“ (ebd.: 192)

Als Verweis auf den im Maiheft des Jahres 1928 veröffentlichter Aufsatz *Unser Deutsch*, in dem Zillich auf die „Unschönheit und Wortarmut“ (Zillich 1930: 73) der in Siebenbürgen gesprochenen Sprache hingewiesen hat, verfasst er im Februarheft 1930 einen Text, der eine rhetorische Frage als Titel trägt, und zwar *Sächsisch sprechen*? (ebd.: 73-74). Zillich vertritt weiterhin die Meinung, dass die Siebenbürger Sachsen „ein schlechtes Deutsch“ (ebd.: 73) besitzen und erklärt, dass der Hauptmangel nicht im „Ortsdialekt gefärbten Tonfall und Klang“ (ebd.: 73) liege, sondern in dem „geringen Wortschatz“ (ebd.: 74), über den die Sprecher verfügen würden.

In Anlehnung an einem Vortrag von Dr. E. Drach, einem Kenner der deutschen Sprechkunde, formuliert Bernhard Capesius in dem Mai-Juni-Sammelheft aus dem Jahr 1931 einige Richtlinien für ein gutes und richtiges Deutsch (Capesius 1931: 235-236). In einer Rede, meint Capesius, sollten die „Regeln der deutschen Hochsprache“ (ebd.: 236) angestrebt werden. Handelt es sich um den Gebrauch der Umgangssprache, so „mögen die aus der bodenständigen Mundart hervorgehenden provinziellen Eigentümlichkeiten geduldet werden.“ (ebd.: 236). Zusammenfassend meint der Zeitschriftenredakteur, dass die Sprachforscher, trotz solcher Regelungen, „einige Abweichungen vom Hochdeutsch“ im siebenbürgisch Deutschen dulden sollen (ebd.: 236).

Im November- und Dezemberheft des Jahres 1935 veröffentlicht Bernhard Capesius einen umfangreichen Aufsatz zum Thema *Mundart, Hochsprache und Fremdsprache im siebenbürgisch-*

deutschen Schrifttum (Capesius 1935: 443-449 bzw. 485-494). Dieser beeindruckende und sehr gut strukturierte Text beschreibt einführend die Sprachlandschaft Siebenbürgens und will herausfinden, ob die „Sprachberührung" (Capesius 1935: 443) des Deutschen mit dem Rumänischen und dem Magyarischen sich auch auf die Schriftsprache der Siebenbürger Sachsen auswirkt. Im Weiteren bezieht sich der Verfasser auf die Einflüsse der Mundart auf die Schriftsprache und erklärt, dass diese gesprochen war und die hochdeutsche Schriftsprache „das Schriftbild" (ebd.: 447) war. Capesius meint, es fehle eine „äußerliche Bedingung einer mundartlichen Schriftsprache" (ebd.: 493). Die Umgangssprache „nähert sich außer den Einflüssen der Mundarten dem Habsburgerdeutsch" (ebd.: 443) und die Hochsprache „wird nur in sehr wenigen Fällen einwandfrei gesprochen." (ebd.: 443)

Das Hochdeutsche wird von dem Autor als „Papierdeutsch" (ebd.: 493) bezeichnet und alle Übersetzungen und Übertragungen ins Hochdeutsche wurden nur für „das große deutsche Publikum" (ebd.: 485) gemacht. Die Fremdsprache spielt „im Schrifttum eine ganz unwesentliche Rolle" (ebd.: 494), denn es kam, laut Capesius, „nie zu einer Vermengung der Völker" (ebd.: 494). Zum Schluss fordert der Autor die Sprecher auf, eine echte Mundart zu besitzen, aber auch die „Aneignung der hochdeutschen Gemeinsprache" (ebd.: 494). Für das Schrifttum würde das „eine gleich hohe Wertschätzung, eine gleich liebevolle Pflege der mundartlichen und der hochsprachigen Dichtung." (ebd.: 494) sein.

3.4. Zum Gebrauch der Fremdwörter

Der Ausgangspunkt von Zillichs Ausführung über den Gebrauch der Fremdwörter ist eine Aussage, die der Autor oftmals zu hören bekommt: „Der Gebrauch von Fremdworten sei undeutsch und sprachlich stets unschön." (Zillich 1925: 198). Zillich versucht vom Gegenteil zu überzeugen und erklärt dem Leser, dass die Sprache „Form ist, die sich selbst schafft und, dass wir nach ihrem Mund zu pfeifen haben." (ebd.: 199). Der Autor unterstreicht die Fähigkeit der Sprache Wörter aufzunehmen und sie an die Regeln der Zielsprache anzupassen. Abschließend meint der Verfasser, dass vor allem die Kultur zu pflegen ist, um eine reiche Sprache zu haben. „Kultur kommt von Kulturen" (ebd.: 199), denn die eigene Kultur wird von anderen beeinflusst und bereichert und dieser Vorgang hat seine Auswirkungen auf die Größe der Sprache.

Die Diskussion über den Fremdwörtergebrauch wird im Dezemberheft 1927 erneut aufgegriffen. Die Schriftleitung der Zeitschrift verweist diesbezüglich auf die Sichtweise des Dichters Johann Wolfgang Goethe, der eine klare Meinung über die „Fremdworthetzer" (1927: 448) vertritt. „Ich habe mehr als einmal die Erfahrung gemacht, dass es eigentlich geistlose Menschen gibt, welche auf Sprachreinigung mit so großem Eifer dringen." (1927: 448) Goethe war der Auffassung, die Fremdwörter nicht zu verpönen und auszuschließen, sondern sie produktiv aufzunehmen, sie zu akzeptieren und dadurch die Zielsprache zu erweitern und zu bereichern. (vgl. dafür Câmpian 2018: 212-2016)

4. Schlussfolgerung

Die Analyse hat erwiesen, wie wichtig der korrekte und der zum Kontext angepasste Sprachgebrauch ist. Die Kulturzeitschrift *Klingsor* hat während ihrer gesamten sechszehnjährigen Erscheinung ein großes Interesse für die Pflege der deutschen Hochsprache als Schriftsprache, als auch für die Bewahrung der siebenbürgischen Mundart gezeigt. Die Publikation erwies durch die Stimme und durch die Schreibfeder ihrer Redakteure ihr besonderes Anliegen, die kulturelle und sprachliche Identität der Deutschstämmigen in Siebenbürgen zu bewahren. In ihren Seiten sind eine Vielzahl an Aufsätzen und Kurztexten veröffentlicht worden, die nicht nur auf die Fehler der Sprecher hindeuten wollten, sondern Erklärungen und Erläuterungen im Sinne der Belehrung der Sprachnutzer formuliert haben. Die Besonderheiten des Deutschen als Hochsprache, Umgangssprache und Mundart werden stets beschrieben, aber es wird auch auf die Interferenzen, auf die „eigenartige Verflechtung" (Capesius 1935: 443) mit dem Rumänischen und dem Magyarischen hingewiesen.

Die Schlussfolgerung, die aus den Hunderten von Seiten dieser Publikation herausragt, ist, dass die Sprache als ein lebendiger Organismus zu betrachten ist, der mit anderen Sprachen in

Kontakt tritt, aber für ihre Pflege und ihr Weiterbestehen muss sich der Sprecher einsetzen, indem er Sprachgefühl und Sprachverstehen zeigt.

BIBLIOGRAPHY

4.1. Primärquellen

Arz, Albert: *Sprachbesinnung*, in: Klingsor, 10. Jahr, Heft 1/ Januar 1933, S.: 33-34.

Binding, Rudolf: *Über Zeichensetzung*, in: Klingsor, 5. Jahr, Heft 5/ Mai 1928, S.: 181-184.

Capesius, Bernhard: *Rubrik: Neue Bücher und Schriften*, in Klingsor, 6. Jahr, Heft 2/ Februar 1929, S.: 76-78. (Misch Orend: Zur Heimatfrage der Siebenbürger Sachsen und Hermine Klein: Die Bistritzer Mundart verglichen mit dem Sprachatlas des Deutschen Reiches, Marburg 1927)

Capesius, Bernhard: *„Habsburger Deutsch" und „Siebenbürger Deutsche"*, in Klingsor, 8. Jahr, Heft 6-7/ Mai-Juni 1931, S.: 235-236.

Capesius, Bernhard: *Mundart, Hochsprache und Fremdsprache in siebenbürgisch-deutschen Schrifttum*, in: Klingsor, 12. Jahr, Heft 11 und Heft 12/ November und Dezember 1935, S.: 443-449 und 485-494.

Csallner, Carl: *Sprachbesinnung*, in Klingsor 8. Jahr, Heft 7/ Juli 1931, S.: 277; 9. Jahr, Heft 5/ Mai 1932, S.: 196-197; 10. Jahr, Heft 1/ Januar 1933, S.: 33; 10.Jahr, Heft 4/ April 1933, S.: 155; 10. Jahr, Heft 7/ Juli 1933, S.: 274; 10. Jahr, Heft 10/ Oktober 1933, S.: 411-412; 11. Jahr, Heft 1/ Januar 1934, S.: 36-37; 12. Jahr, Heft 9/ September 1935, S.: 372-373.

Fuß, M.: *Übertreibung*, in: Klingsor, 1. Jahr, Heft 8/ November 1924, S.: 317-320.

Goethe über die Fremdworthetzer, in: Klingsor, 4. Jahr, Heft 12/ Dezember 1927, S.: 448.

Hajek, Egon: *Die Magie der Sprache – Eine Ergänzung als offener Brief an Erwin Reisner*, in: Klingsor, 3. Jahr, Heft 5/ Mai 1926, S.: 105-107.

Holzträger, Fritz: *Wort – Sprache – Volk*, in: Klingsor, 14. Jahr, Heft 4/ April 1937, S.: 138-143.

Holzträger, Fritz: *Arthur Hübner*, in Klingsor, 14. Jahr, Heft 8/ August 1937, S.: 305-308.

Orend, Misch: *Zur Geschichte der Herkunftsfrage der Siebenbürger Sachsen*, in Klingsor, 6. Jahr, Heft 8/ August 1929, S.: 302-3025.

Orend, Misch: *Rubrik: Neue Bücher und Schriften*, in Klingsor, 7. Jahr, Heft 6/ Juni 1930, S.: 238-239. (Gustav Kisch: Siebenbürgen im Lichte der Sprache, Leipzig 1929)

Reisner, Erwin: *Die Magie der Sprache*, in: Klingsor, 3. Jahr, Heft 1/ Januar 1926, S.: 18-23.

Scheiner, Andreas: *Siebenbürgische Sprachgärung*, in: Klingsor, 4. Jahr, Heft 4-5/ April-Mai 1927, S.: 141-148.

Schnell, Franz: *Sprachbesinnung*, in: Klingsor, 10. Jahr, Heft 6/ Juni 1933, S.: 237-238; 10. Jahr, Heft 11/ November1933, S.: 455-456; 11. Jahr, Heft 1/ Januar 1934, S.: 37; 11. Jahr, Heft 5/ Mai 1934, S.: 204; 11. Jahr, Heft 6/ Juni 1934, S.: 243-244; 13. Jahr, Heft 1/ Januar 1936, S: 34.

Schnell, Franz: *Bewusste Sprachpflege*, in Klingsor, 11. Jahr, Heft 5/ Mai 1934, S.: 204.

Sindel, Emil: Fehler im Hochdeutsch der Siebenbürger Sachsen, in: Klingsor, 11. Jahr, Heft 8/ August 1934, S.: 317-320.

Zillich, Heinrich: *Wehrherren der Pflegnis*, in: Klingsor, 2. Jahr, Heft 5/ Mai 1925, S.: 198-200.

Zillich, Heinrich: *Unser Deutsch*, in: Klingsor, 5. Jahr, Heft 5/ Mai 1928, S.: 191-192.

Zillich, Heinrich: *Über die Siebenbürgische Diskussion*, in Klingsor, 6. Jahr, Heft 6/ Juni 1929, S.: 235-237.

Zillich, Heinrich: *Sächsisch sprechen?* in: Klingsor, 7. Jahr, Heft 2/ Februar 1930, S.: 73-74.

Zillich, Heinrich: *Sprachbesinnung*, in Klingsor, 8. Jahr, Heft 12/ Dezember 1931, S.: 479-480;

Zillich, Heinrich: *Lieblingswörter*, in Klingsor, 15. Jahr, Heft 3-4/ März-April 1938, S.: 119-123.

4.2. Sekundärquellen

Anger Schuller, Horst: *Kontakt und Wirkung. Literarische Tendenzen in der siebenbürgischen Kulturzeitschrift „Klingsor“*, Bukarest: Kriterion 1994.

Câmpian, Veronica: *Zum Problem des Fremdwortgebrauchs in der deutschen Sprache des 17. und 18. Jahrhunderts: Eine Untersuchung von Goethes Maximen und Reflexionen zur Sprache*, in: Transylvanian Review, Vol. XXVII, Supplement No.1/2018, S.: 208-216.

Knopp, Wolfgang: *Interkulturelle Annäherungsversuche der Siebenbürger nach dem ersten Weltkrieg*, in: Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde Jahrgang 15 (1992), Heft 1, S.: 63- 72.

Menschendörfer, Hans: *Das Verlagswesen der Siebenbürger Sachsen. Ein Überblick*, München: Verlag des Südostdeutschen Kulturwerks 1979.

Mummert Stefan: *Sprachpflege bei den Siebenbürger Sachsen*, in: Muttersprache, Vierteljahresschrift für deutsche Sprache, Jahrgang 105 (1995), S.: 31-53.

RELEVANTE BEDEUTUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Oxana Chira

Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University, Bălți, Moldova

Abstract: This article focuses on the description of one of the main features of current multilingualism, complexity, through a selection of issues related to its role in L2 acquisition, as the proper notion of multilingualism, multilingualism as a social phenomenon and multilingualism as a multidimensional phenomenon. This article demonstrates new findings of multilingualism in these areas, both from a theoretical and research perspective.

Keywords: acquisition of a foreign language, multilingualism, multidimensionality, multilingual contexts.

Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Bildungsangebote, mehrsprachige Gesellschaft, Mehrsprachigkeitsförderungen, mehrsprachige Schüler: diese Bezeichnungen in einer Migrationsgesellschaft verbinden wir mit der Sprache, Linguizismus, Toleranz, Verantwortung, Mut. In der Analogie zur Unterscheidung der Rassismuskritik von Anti-Rassismus differenziert Birgit Springsits in ihrer Analyse zwischen linguizismuskritischen und antilinguizistischen Ansätzen zum Umgang mit sprachlicher Diskriminierung. Die Sprache ist gleichzeitig Medium der Kommunikation sowie Gegenstand und Mittel der Instruktion in Bildungseinrichtungen. Die Diskriminierung von Sprachen ist ein Vorgang, der sich in der Gesellschaft relativ unsichtbar vollzieht, nicht selten funktioniert und dennoch wenig wahrgenommen, auch infrage gestellt wird. Dabei sind nicht alle Sprachen wie z. B. Englisch, Französisch, Spanisch in gleichem Maße vom Linguizismus betroffen. Warum steht es mit Rumänisch anders? Hat diese Sprache wenig oder kein Prestige, ist sie stigmatisiert und mit ihr auch ihre Träger? Wird die Muttersprache eines Schülers unterdrückt und nicht anerkannt sowie seine Sprachentwicklung? Hat das negative Auswirkungen auf seinen persönlichen Entwicklungsprozess und Identität nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft?

Neben dem Terminus „Mehrsprachigkeit" sind in der deutschen Forschungsliteratur zahlreiche Redewendungen zu finden: individuelle –gesellschaftliche – territoriale – institutionelle Mehrsprachigkeit, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, lebensweltliche – fremdsprachliche Mehrsprachigkeit, Armutsmehrsprachigkeit – Elitemehrsprachigkeit, simultane – sukzessive Mehrsprachigkeit, innere – äußere Mehrsprachigkeit, produktive – rezeptive Mehrsprachigkeit, funktionale Mehrsprachigkeit, unsichtbare Mehrsprachigkeit, empfundene Mehrsprachigkeit etc. Die Mehrsprachigkeit ist kein absolutes Konzept und dafür existiert keine einheitliche Definition, die in allen Situationen gilt.

So gut wie alle Kinder und Jugendlichen, die gegenwärtig eine Schulbildung in der Republik Moldau durchlaufen, sind mit Formen der Mehrsprachigkeit vertraut. Von speziellen Ausnahmen abgesehen, erhalten sie alle den Unterricht einer Fremdsprache, in den meisten Fällen ist das Englisch. Ein erheblicher Teil der Schüler erhält ein Angebot an zweiten (z. B. Französisch) oder dritten Fremdsprachen (z. B. Deutsch). Regional unterschiedlich ist die Zahl derjenigen, in deren Elternhaus andere Sprachen als Rumänisch oder Russisch vertreten sind, so wie zum Beispiel Gagausisch, Bulgarisch, Romanes).

Die Migrationssprachen sind oft stigmatisiert und werden von vielen als Hindernis beim Erlernen des Deutschen erachtet. Es wäre zum Nutzen der Schüler wünschenswert, dass man sich

mit mehr Engagement um die Mehrsprachigkeit kümmert. Dafür muss die Migrationssprache an Bildungseinrichtungen einen gebührenden Stellenwert bekommen. Ignorieren einer Sprache, Verbot oder Diskriminierung kann nicht der richtige Weg in einer Bildungsinstituion sein. Die Mehrsprachigkeit kann von Lehrern im Unterricht genutzt und die Sprachen auf verschiedene Weisen verglichen sein. In den meisten Fällen lernen die Schüler leichter und individueller die deutsche Sprache mit Hilfe der anderen Sprachen in der Richtung Sprachbewusstsein, Typologie und Interkomprehension oder Assoziationssprache.

Die Mehrsprachigkeit lebt vom Eltern- und Lehrerengagement. Dank Ihnen ist die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht unverzichtbar geworden. Das Kommunizieren in verschiedenen Sprachen ist eine interkulturelle Herausforderung, die viel mehr als die in der Schule auswendig gelernten Wörter bedeutet. Die Erstsprache Rumänisch und die Zweitsprache Deutsch sind Sprachen, die nicht zwangsläufig in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen müssen, sondern neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede aufweisen, die im Unterricht berücksichtig werden müssen.

Das folgende Zitat war für uns ein Anstoß, die Zweisprachigkeit gründlich und tief zu untersuchen und zu forschen: „Wer im Kontext von Deutsch als Zweitsprache arbeitet, wird beständig mit Fragen konfrontiert, die weit über den Zusammenhang der Deutschaneignung hinausgehen. Es handelt sich um Fragen (oder gar Vorwürfe), die gesellschaftspolitische Ordnungen und Ereignisse betreffen, die in einem Zusammenhang mit Migration stehen. Dabei ist relevant, dass wir innerhalb nationalstaatlicher Ordnungen arbeiten, zu deren Reproduktion gerade das Bildungssystem und seine amtlich vorgegebene Einsprachigkeit beitragen sollen“ (Knappik/Dirim/Döll 2013: 7). Es ist wichtig zu behaupten, dass sich die Zweisprachigkeit von den Kommunikationssituationen abhängig zeigt. Ein zweisprachiges Kind mit Migrationshintergrund wird mit seinen Eltern in der Herkunftssprache und mit älteren Geschwistern und Schulkollegen in der Umgebungssprache sprechen. Diese verschiedenen Situationen haben unterschiedliche Funktionen der Erzählung zur Folge, die wiederum mit der jeweiligen Sprache verbunden sind.

Außerdem konnte in weiteren Studien gezeigt werden, dass „Kinder, die aufgrund von später Migration ihre Erstsprache zunächst im Herkunftsland und den dortigen Bildungseinrichtungen erwerben, weniger Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache aufweisen als Migranten der zweiten Generation, die bereits im Zielland Kindergarten und Schule besuchen und dort keine Förderung der Erstsprache erhalten“ (Knapp, 1997). Bei binationaler Elternschaft wurde die Herkunftssprache der Mutter berücksichtigt.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin stellt sich die Frage, ob „Sprachbildungskonzepte, die auf einer Tradition der Monolingualität aufruhen, noch zeitgemäß sind – und zwar nicht nur mit Blick auf Heranwachsende, die selbst mehrsprachig leben, sondern mit Bezug auf alle Kinder und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem“ (Gogolin 2017: 107).

Mit den kulturellen und sozialen Ressourcen und der pädagogischen Professionalität stellen die Lehrer eine Bereicherung für jede Schule dar. Zudem sind ihre über die rein professionellen Fähigkeiten hinausgehenden Kompetenzen von enormer Bedeutung für die interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung. In den fachlichen Gebieten der Inklusion, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und interkultureller Sensibilisierung ist ihre Expertise unentbehrlich für eine Schule in der Migrationsgesellschaft.

Ein erheblicher Teil der SchülerInnen erhält ein Angebot an HSU in der Schule. Regional unterschiedlich ist die Zahl derjenigen, in deren Elternhaus andere Sprachen als Deutsch vertreten sind. Zum Beispiel Rumänisch wird in Nordrhein-Westfallen von 0,64% von SuS gesprochen. Hier ist Deutsch oft eine, aber nicht die einzige Verständigungssprache im Unterricht. Ein Vorteil der Mehrsprachigkeit tritt als Zusammentreffen von Herkunftssprache Rumänisch und Deutsch mit allen sozialen Sprachvarianten auf. Mehrsprachigkeit in diesem Verständnis ist also eine Bildungsbedingung in beinahe allen Schulen in Deutschland und in der Republik Moldau.

Für Lehrkräfte ist es ein gewinnbringender Vorteil, grundlegende Einblicke in die natürlichen Sprachen bekommen zu können, die bekanntlich auch die Kulturen mitprägen. Ein

wichtiger Aspekt des Deutschunterrichts mit mehrsprachigen Lerngruppen kann z. B. die Betrachtung der Übertragung von Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache sein, die zu Fehlern führen kann. Ein Sprachvergleich des Charakters und der Strukturen der deutschen Sprache mit der Erstsprache Rumänisch kann Ähnlichkeiten und Unterschiede, sowie vergleichbare Schwierigkeiten entdecken. Wir bestreiten die Idee, dass eine Förderung der Sprachen, die von der Unterrichts- oder Herkunftssprache abweichen, auf die aber die Kinder einen biografischen Bezug haben, keinen Nutzen brächte oder gar schädlich wäre.

Die Ausführungen zu Schrift, Aussprache und Grammatik der rumänischen Sprache haben gezeigt, dass darin einige wesentliche Unterschiede von der deutschen Sprache bestehen. Eine große Anzahl von Wörtern existiert in beiden indoeuropäischen Sprachen, die jedem Schüler/jeder Schülerin verständlich sind, solche wie: teatru – das Theater, stadion – das Stadion, cafea – der Kaffee, restaurant – das Restaurant etc. In den lexikographischen Quellen werden sie oft Internationalismen genannt.

Deutsch lernen macht Spaß und stellt für die rumänischsprechenden SchülerInnen keine unüberwindliche Schwierigkeit dar. Ein Überzeugender Beweis dafür sind prominente Persönlichkeiten aus der Geschichte der Sprachwissenschaftler Eugen Coșeriu, der Dichter Mihai Eminescu, der Schauspieler Mircea Crișan, der CDU Politiker Octavian Ursu etc., die die Erstsprache Rumänisch und Zweitsprache Deutsch hatten Werden die Sprachen früh gelernt, wird die Sprachprozessierungsstrategie der Erstsprache für die Zweit- und Drittsprache beibehalten. Wir schließen uns der Meinung von Franceschini an, dass „das Gehirn Platz für viele Sprachen gleichzeitig hat. Und es zeigt sich, dass Jugendliche und Erwachsene, die mehrere Sprachen früh gelernt haben, diese Strategie des impliziten Lernens Auch bei später zu lernenden Sprachen anwenden können. Früh mehrsprachige Personen können sozusagen das kognitive Fenster lebenslang einen Spalt offen halten. Das hat zur Folge, dass sie weitere Sprachen tendenziell leichter und schneller erwerben“ (Franceschini 2003: 64).

Statistische Angaben und unsere Studien erlauben uns zu behaupten, dass die SchülerInnen mit der Erstsprache Rumänisch von den Schülern/-innen mit der Erstsprache Deutsch in überwältigender Mehrheit an deutschen Bildungseirichtungen nicht zurückbleiben. Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit bei den Schülern/-innen ist von zentraler Bedeutung. Das ist eine wichtige Voraussetzung für eine positive Sprachentwicklung von anderen Schülern/-innen aus der Klasse.

Unsere Studie hat bewiesen, dass das Vorhandensein der sprachtypologischen Ähnlichkeiten, des Sprachbewusstseins und einer offenen Einstellung zum Sprachenlernen Vorteile sind, von denen Mehrsprachige beim Spracherwerb Gebraucht machen können. Ein mehrsprachiger Schüler findet sowohl Nachteile als auch Vorteile, wenn er eine fremde Sprache lernt. Unter den Vorteilen sind lexikalische Erneuerung, Sprachbewusstheit und eine gute Basis für den Erwerb weiterer Sprachen. Ein möglicher Nachteil ist, dass die Beherrschung von vielen Sprachen zu Verwirrung führen kann. Es ist wichtig, dass die Lehrer bewusst daran arbeiten, die Vielfalt von Sprachen in einem Lerner zu verdeutlichen, damit der Schüler das Beste daraus lernen kann.

BIBLIOGRAPHY

Dirim, İnci (2010): Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo)Linguizismus in dem Diskurs über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, S. 91-114. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Franceschini, Rita (2003): Viele Wege führen zum Ziel”: Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Frühes Lernen - Bildung im Kindergarten. Eine Veranstaltung für pädagogisches

Fachpersonal, Dokumentation: Hammes di Bernardo, E., SDV- Saarbrücker Druckerei und Verlag, Saarbrücken 2003, S.63-65.
URL: http://cms.awo-sh.de/cms/fileadmin/awo- sh/Dokumente/PDF/vortrag1.pdf

Gogolin, Ingrid (2017): Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG), 10(2), S. 102-109.

Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Knappik, Magdalena, Dirim, İnci, Döll, Marion (2013): Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?! Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachföderung – Versuch einer Klärung. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2013, S. 7-15.

Springsits, Birgit (2015): Spracherwerbsmythos und Linguizismus. Claus Melter / Paul Mecheril (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Kritik an der Linguizismuskritik In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Bielefeld: transcript, S. 89-109.

TEACHING ENGLISH FOR OCCUPATIONAL PURPOSES THROUGH SIMULATED WORK SCENARIOS

Anca Irina Cecal

Lecturer, PhD, "Al Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: This study focuses on the branch of ESP dedicated to the use of English for Occupational Purposes (EOP), the aim of which lies in teaching learners to communicate according to their linguistic needs in future professional situations. Its main purpose also lies in the justification and reinforcement regarding the important role played by the English language in the labour world. We firmly believe that curricula for teaching English in universities, at both undergraduate and graduate levels, should be tailored to students' prospective employment needs and communication purposes. We therefore plan on revising some theoretical approaches to EOP in our paper, as well as discussing the role of simulated work situations in improving various skills related to using EOP.

Keywords: EOP, work scenario, professional setting, communication needs, debate

Over the last three decades, English for Specific Purposes (ESP) in Romania has undergone positive changes in its status, recognition and increasing presence in the academic syllabus of faculties and universities with various areas of specialization. Back in the 1990's, when ESP was introduced in the curricula of Romanian faculties, some authors in other countries where it had been introduced earlier considered it a fragile case, since ESP encountered problems such as "teacher isolation and low status, understaffing, overcrowding, and mixed ability classes ."[1] Because of these difficulties, teachers used to dedicate a lot of time and effort to developing teaching and assessment techniques that would respond to their students' language needs.

Although many of the above mentioned aspects which, to a large extent, have hindered the development of ESP teaching in our country still have visible effects today, ESP is being more and more steered towards answering students' and employees' communication needs in professional settings. English for Occupational Purposes (EOP), a branch of ESP, has the main aim of teaching learners to communicate according to their linguistic specificities in real or simulated professional situations, in resonance with the primordial role of English in an increasingly globalized work environment. Nowadays, English is a valuable prerequisite for finding a suitable job, performing effectively at work and getting promoted. In order to fulfill realistic communication objectives in work scenarios, the knowledge obtained in the language classroom must, therefore, prove valid and useful when being applied outside the academic context.

EOP is thus different in its scope and methods from general English, or from English for Academic Purposes, as it promotes selective learning of information that students can apply outside the academic world. One can even claim that EOP encompasses a reaction against the traditional humanistic approach wherein teachers and students strive towards the goal of knowing basically everything about the language being studied, instead of concentrating attention primarily on the skills which are most relevant within the workplace. This focus on essential needs is so much the more important if we take into account the often very limited amount of time alotted to EOP classes in the educational environment.[2]

[1] McGinity, Edwards and Alejo, 1993, 294-297
[2] See Hutchinson and Waters, 1987.

Due to its utility, EOP is not a kind of English which was designed for an academic approach, but which rather pursues professional motivations behind language learning, so as to make the use of English effective in specific fields of expertise, such as business, medicine, engineering, or any other work areas. Additionally, EOP implies openness to the idea that cross-cultural differences may affect the teaching-learning process to a wide extent. Therefore, we believe that sensitivity towards these differences should be included in the teaching process to improve communicative competence in professional settings.

In order to foster a successful transition between communication in English in the academic world and in the professional world, our class practice has indicated the use of authentic material and of simulated work scenarios as being some of the most effective methods for bridging the gap in a practical way. This claim is supported by the view of Ellis and Johnson, who contend that the most useful material in EOP classes is the one created by the companies themselves as specifically designed for employees or potential customers.[3] An aspect to bear in mind when dealing with authentic material is that the language competence of company employees may often contain errors which do not impede communication, or cause breakdowns in understanding. EOP does not essentially aim at perfect grammatical accuracy or at a highly formal language register, Teachers should rather be able to identify the specific skills in the whole bank of knowledge that are considered most useful for EOP students, while simultaneously bearing in mind that the information will be applied to real situations in professional settings in a short to medium-term period of time.

Therefore, the key concept prevailing in an EOP course should lie in the design of a syllabus conceived in such a way as to meet both students' real communication needs as future employees and teachers' methodology as course planners and deliverers, and geared towards the purpose of using English in specific work settings successfully. To this aim, simulated work scenarios are a valuable component of EOP classes, a method which helps teachers contribute significantly to their students' development or improvement of on-the-job skills.

Besides being a stimulating and entertaining activity largely enjoyed by students, repeated class practice has demonstrated that simulated work scenarios imply the use and enhancement of a generous set of skills related to EOP. A far from exhaustive list of such skills may include: interpersonal skills, debating skills, meeting skills, problem-solving skills, negotiation skills, presentation skills, management skills, intercultural skills, reporting skills, numeric skills, technical skills, and others. Listening and speaking in English are quintessentially involved in and stimulated through work scenarios.

Teachers may create role-play and simulated debate activities tailored to fit their students' English level and practice needs, or they may use resource books containing simulations. The author of two Cambridge photocopiable resource books, *Business Roles* and *Business Roles 2*, modestly states that the aim is "to get students of intermediate level and above communicating in English and solving problems together. In each simulation, a situation is described and the students are given a short, clear role in a fictional company. They then work together to come to a decision about the best course of action to take. Disagreement is built into the roles, and lively discussions will probably ensue."[4]

The suggested stages of a simulated debate imply an introductory activity which involves the key vocabulary used in the work scenario, a description of the situation to be debated or of the problem to be solved, an outline of the roles, the students' discussion or debate in the form of a meeting, and a follow-up discussion including teacher feedback.

Such debates are very popular among our graduate students attending English for Business Communication classes under Master programs like Organizational Management, Marketing and Business Communication, Human Resources Management. The creation of an imaginary, yet realistic professional setting and the true-to-life issue proposed for each debate, the presence of data

[3] Ellis and Johnson, 1996, 157.
[4] Crowther-Alwyn, 2000, 1.

sheets in the form of graphs, charts, tables or maps accompanying the description of the situation and the meeting format of the debate, with a chairperson coordinating discussions each time, generate a responsible and enthusiastic participation of students, who often discover original solutions or propose ideas which have not been envisaged in the outlines of the roles. The fact that these simulations make students assume mainly management roles also contributes to an engaged and pro-active participation.

Upper intermediate and advanced students seem to enjoy interactions among themselves in the foreign language with as little teacher intervention as possible, and they were noticed to have increased both their fluency in English and their business skills during the semesters in which debates included in simulated work scenarios were a regular practice of our classes.

Teacher intervention is necessary when setting the stage, in the preparation phase (mostly for answering possible questions related to the situation, roles, vocabulary), and possibly in the follow-up phase, to a certain extent only, since ideally students should evaluate their own performance after each debate and give feedback to their peers. A self evaluation sheet may prove useful in this last phase, to the aim of improving future performance.

John Crowther-Alwyn provides very practical suggestions for the follow-up phase, that we also support, related to the way teachers should evaluate learners' performance in simulated debates: "Do not try to note all mistakes. Note repeated errors, inappropriate language or lack of skills. Attach importance to anything which hinders communication. It is important for you to give positive feedback, so add positive elements to your notes. Do not interrupt the discussion. If a persistent error is making progress difficult, slip a little written explanation to the student concerned."[5]

Experience with various class sizes and levels has taught us that the time allotted for the preparation phase should be balanced with the general level of English of class participants and with the size of the groups taking part in the simulations. According to our observations, too little time will lead to students feeling insecure and hesitant to participate in discussions, while too much preparation time will result in a lack of spontaneity, as students tend to transform the activity into written dialogues which they later read out, instead of having a real debate. Thus, there may appear communication errors or breakdowns when their colleagues make certain remarks or ask spontaneous questions whose answers have not been written down in advance.

Therefore, we think that it would be productive for teachers to oversee all the stages of the simulated work scenario while, at the same time, abstaining from excessive interference and encouraging students to be the main actors in the role-play. Through this course of action, simulations can contribute towards reaching the aim of EOP, which is mainly to prepare students for a highly successful use of English in professional settings.

BIBLIOGRAPHY

Crowther-Alwyn, John. 2000. *Business Roles 2. 12 simulations for Business English*, UK: Cambridge University Press

Crowther-Alwyn, John. 2013. *Business Roles 2. 12 more simulations for Business English*, UK: Cambridge University Press

Ellis, Mark and Christine Johnson. 1996. *Teaching business English. Oxford handbooks for language teachers*, Oxford: Oxford University Press

Gollin-Kies, Sandra, David R. Hall, and Stephen H. Moore. 2015. *Language for Specific Purposes*, UK: Palgrave Macmillan

Hutchinson, Thomas and Alan Waters. 1987. *English for specific purposes. A learning-centred approach.* Cambridge: Cambridge University Press

[5] Crowther-Alwyn, 2000, 3.

McGinity, Margaret, Patricia Edwards and Rafael Alejo. 1993. LSP in Spanish universities, in *Applications and implications of current LSP research volume 1*, ed. Magnar Brekke, Olvin Andersen, Trine Dahl and Johan Myking, 294-297, Bergen: Fagbokforlaget
Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press

TRANSCULTURAL TRANSLATION: DIFFICULTIES IN TRANSLATING ACADEMIC TITLES AND RANKS IN RUSSIAN, ENGLISH AND ROMANIAN LANGUAGES

Marta-Teodora Boboc

Lecturer, PhD, University of Bucharest

Abstract: The increase of human mobility as a result of globalization, the accentuated scientific and technological development, the intensive informational transfer, the fact that many countries take part in joint scientific projects, the growing number of researchers, scientists and teachers who aim to publish their works and collaborate with institutions from abroad, all these are inherent elements of transculturation process.
In practice, all the differences between countries that arise at a cultural level often lead to difficulties in translating and rendering various notions that belong to the educational field. The given article focuses on the above-mentioned issues from a transcultural and interdisciplinary perspective, structured on three levels, as follows: 1. means of translating the names of various higher education institutions; 2. an adequate rendering of education cycles, available in the education system of each country that was taken into account; 3. the equivalence of academic titles and degrees that people usually hold in the higher education system.

Keywords: globalization, social mobility, transcultural translation, education system, academic ranks

Traducerea, căreia de-a lungul timpului i-au fost atribuite numeroase definiții și clasificări, se conturează astăzi drept una dintre valorile de bază ale umanității. Dincolo de caracterul oral sau scris și de multipla ei funcționalitate, întrucât este, pe de o parte, o artă, iar pe de alta, o știință și poate fi privită atât ca proces, cât și ca rezultat, ca produs finit (Apud Moraru, Boboc, 2018), ea constituie, fără îndoială, un „*puternic liant între culturile lumii, prin mediere lingvistică, datorită faptului că este, în definitiv, o reprezentare a alterității în familiar*" (Han, 2007, p. 602), aspect din care derivă, de altfel, și natura ei transculturală.

Să ne oprim puțin asupra noțiunii de *transculturalitate*, care în opinia noastră descrie cel mai bine realitatea contemporană la nivel traductologic. Spre deosebire de *interculturalitate*, ce vizează diferitele culturi în individualitatea lor, privindu-le ca pe niște puncte de referință distincte, între care se pot stabili multiple conexiuni, *transculturalitatea* are în vedere „*procesul reciproc de interferare a diferitelor culturi, evidențiind caracterul lor dinamic şi eterogen*", fenomen definit prin cinci trăsături specifice, și anume: „*o interconectare externă între culturi, caracterul hibrid, anularea diferenţei familiar-străin, determinarea transculturală a indivizilor și, nu în ultimul rând, decuplarea de la identitatea culturală şi naţională*" (Welsch, Paragrana, 2001, p. 264). După cum se poate observa, transculturalitatea este etapa ce succede interculturalitatea și se afiliază ca parte integrantă a globalizării în ansamblul său.

Într-un atare context, rolul traducătorului (sau al translatorului) se supune anumitor schimbări, întrucât din simplu intermediar, el devine „*un călător prin spaţii şi timpuri, un mijlocitor între culturi, specialist în comunicare cu competenţă transculturală şi interculturală*" (Witte, 1999, pp. 346-347), iar traducerea, la rândul ei, trece printr-o metamorfoză în plan semantic, excedând sfera pur lingvistică și împrumutând conotații din domeniul științelor culturale.

Doris Bachmann-Medick, culturolog de origine germană, introduce în hermeneutica dedicată traductologiei termenul de *translational turn* (conversie traductologică), pornind de la

premisele enunțate încă din anii '80 de exegeți renumiți cum sunt Susan Bassnett, Mary Snell-Hornby[1], Lawrence Venuti, Michael Cronin și nu numai, conform cărora odată ce a fost conștientizat impactul cultural asupra traducerii, ea a încetat să mai fie doar o problemă de lingvistică la nivel textual, ajungând să aibă statutul de activitate socio-culturală de sine stătătoare. Această conversie traductologică, afirmă autoarea, face parte dintr-o serie mai amplă de „mutații", printre care se numără cea *interpretativă*, cea *performativă*, cea *iconică*, cea *postcolonială*, cea *spațială* etc. (Bachmann-Medick, 2013, pp. 186-187). Așadar, în sens extins, „*este vorba despre transpunerea de culturi (respectiv de subdomenii şi detalii semnificative), despre modalităţi de a descrie relaţiile dintre culturi, despre stiluri de viaţă, moduri de gândire, concepţii despre lume, discursuri, care (...) nu presupun substituirea – fără pierderi – a originalului, ci explicare, interpretare, contextualizare, comparare*" (Schuller, 2017). În consecință, „*traducerea expandează, transformându-se într-o perspectivă directoare pentru acţionarea într-o lume complexă, pentru orice forme ale contactului intercultural, pentru corelarea interdiscplinară şi o analiză comparativă perfecţionată din punct de vedere metodic, sub semnul unei noi concepţii despre compararea culturilor*". (Bachmann Medick, op. cit., p. 190).

Totalitatea elementelor care țin de mediul în care se desfășoară comunicarea transculturală, precum și de „ustensilele" necesare în traducere poartă numele de *tehnosferă*, care se află într-o strânsă legătură cu nivelul de dezvoltare culturală și de care traducătorul este dator să țină cont atunci când lucrează. O abordare corectă a ceea ce înseamnă traducerea în profunzimea sa presupune că se iau în considerare mai multe aspecte, și nu doar *limba* în sine, ca sistem de simboluri. Alături de aceasta se disting ca esențiale codul specific, formatul traducerii, modalitatea de transmitere a informației, precum și felul în care se desfășoară aceasta la nivel social, întrucât, din punct de vedere al păstrării și transmiterii lor, traducerile au depins încă din cele mai vechi timpuri de diverse instituții, cum sunt bisericile, academiile ori instituțiile militare. (Apud Delisle, Woodsworth, 1995), fiecare dintre aceste stabilimente având propriile sale arhive informaționale și o bază documentară specifică, elaborată într-un registru specializat, ce depindea direct de domeniul de activitate vizat.

Una dintre consecințele majore ale globalizării a fost creșterea mobilității colectivului uman, în spațiul academic acest lucru resimțindu-se ca o intensificare a deplasării cadrelor și personalului afiliat diverselor institute și universități, ce avea drept scop schimbul de experiență ori efectuarea studiilor într-un context care să aparțină culturii țintă. Dezvoltarea științifică și tehnologică accentuată, transferul intensiv de informații, participarea a numeroase țări la proiecte științifice comune și felurite conferințe, sporirea numărului de cercetători, oameni de știință și cadre didactice care doresc să-și publice lucrările în străinătate și să colaboreze cu instituții din afara țărilor natale, toate acestea sunt aspecte constituente ale fenomenului de *transculturație*. (Nepoceatîh, 2013, p. 219).

În practică, diferențele existente între țări la nivel cultural pot genera deseori dificultăți referitoare la traducerea și echivalarea noțiunilor legate de sistemul de învățământ, inclusiv în etapele premergătoare acordării unui anumit titlu academic. Opinăm că o clasificare amplă și relevantă pornind de la premisa enunțată ar cuprinde cel puțin trei elemente, și anume:

1. traducerea denumirilor instituțiilor de învățământ superior, caracteristice țărilor avute în vedere;
2. redarea adecvată a ciclurilor de studii superioare, disponibile în sistemul educațional al fiecărei țări vizate;
3. echivalarea titlurilor academice obținute și a funcțiilor ocupate în cadrul sistemului de învățământ universitar.

În cele ce urmează, analizăm câteva dintre problemele esențiale pe care le ridică fiecare dintre aceste trei aspecte.

[1] Atât Susan Bassnett (1998), cât și Mary Snell-Hornby (2006), pun în discuție conceptul de *translation turn in cultural studies* (conversie traductologică în studiile culturale), prin care se face referire la influența componentei culturale asupra actului traducerii și a rezultatului său.

1. Traducerea denumirilor instituțiilor de învățământ superior[2]

La o primă privire acest segment nu prezintă probleme semnificative, întrucât la nivelul termenilor academici[3] de bază simpla consultare a dicționarelor ne oferă corespondențe exacte, ca de exemplu: Академия – Academy – Academie, Институт – Institute – Institut, Университет – University – Universitate, Факультет – Faculty – Facultate ș.a.m.d. Aplicabilitatea lor pragmatică, însă, pune în lumină multiplele valențe ale acestor noțiuni, ca și faptul că, în funcție de context, ele pot fi redate într-o anumită manieră într-una dintre limbi și cu totul altfel într-alta, uneori prin recurgerea la *substituție* (acești termeni fiind interschimbabili în funcție de contextul dat), alteori rolul cheie având-l *adjectivele* care li se asociază. Să luăm câteva exemple concrete[4]:

Академия внешней разведки – cu echivalentul în limba engleză *Academy of Foreign Intelligence* și, respectiv, în limba română, într-o traducere calchiată, – *Academia de Informații Externe*. În ceea ce privește exemplul enunțat, o reproducere strict terminologică a denumirii poate genera confuzii, întrucât corespondentul său la nivel instituțional în alte țări diferă semnificativ. Astfel, în sfera anglofonă regăsim această organizație sub forma unor departamente afiliate universităților (vezi *Security and Intelligence Studies* de la Universitatea din Pittsburgh, Pennsylvania, *International Security and Intelligence Programme* de la Universitatea Cambridge) sau centre (*Centre for Intelligence and International Security Studies* de la Universitatea Aberystwyth), în timp ce în România există *Academia Națională de Informații* (cuprinzând atât serviciile interne, cât și pe cele externe).

O a doua problemă o reprezintă termenul *разведка* și sensurile sale, acesta fiind un cuvânt polisemantic, cu nu mai puțin de patru semnificații – *explorare / prospectare* (разведка на нефть – prospectare a resurselor petrolifere), *recunoaștere* (în terminologia militară: воздушная разведка – recunoaștere aeriană), *trupe de recunoaștere* (командир разведки – comandantul trupelor de recunoaștere) și, în cele din urmă, *servicii de informații / de spionaj* (vezi Академия внешней разведки).

Всероссийская академия внешней торговли – All-Russian Academy of Foreign Trade – Academia de Comerț Exterior a Federației Ruse. Aici, o dificultate majoră o constituie adjectivul *всероссийский*, tradus în dicționare ca „*din Rusia, al Rusiei, din / pe întreaga Rusie*" (*Dicționar român-rus și rus-român*, Editura Arc și Gunivas, 2002, p. 635). Comparând strict traducerea lui în cele două limbi (engleză și română), se impune să facem câteva observații, și anume: dată fiind diferența semantică dintre adjectivele *русский* (folosit în sens etnic și cultural) și *российский* (utilizat pentru a desemna tot ceea ce aparține de Federația Rusă, fără a fi rusesc în sensul amintit mai sus, deci cu precădere în sfera legislativă și în ceea ce privește statutul cetățenilor Federației Ruse), traducerea lui *всероссийский* drept *din Rusia, al Rusiei* ni se pare oarecum limitată. Asociat unor substantive ca *император* (Император Всероссийский), *конкурс* sau *фестиваль*, el derivă din termenul de bază *российский* (deci, aparținând Federației Ruse, fără a fi obligatoriu rusesc *per se*), dar este cu o nuanță mai amplu, chiar într-o manieră exhaustivă. Așadar, opinăm că o versiune adecvată de traducere a denumirii *Всероссийская академия внешней торговли* este cea pe care am propus-o anterior – *Academia de Comerț Exterior a Federației Ruse*, cu precizarea că, desigur, în sistemul educațional de la noi din țară, echivalentul acestei instituții ar fi, de fapt, *Facultatea de Comerț Exterior* (din cadrul Academiei de Studii Economice), redenumită ulterior *Facultatea de Relații Economice Internaționale*.

[2] În prezentul studiu avem în vedere cu precădere instituțiile de învățământ superior din Moscova și București, iar din spațiul anglofon, pe cele din marile centre universitare (Cambridge, Oxford etc.).

[3] *Termenii academici* sunt acei termeni utilizați cu referire la învățământul superior și la instituțiile aferente acestuia. (Apud Blinova, 1981).

[4] Exemplele enumerate au fost selectate dintr-o listă actualizată a instituțiilor de învățământ superior din Moscova (care în 2019 însumează nu mai puțin de 266 de asemenea obiective, conform http://vuzoteka.ru) și sunt ordonate alfabetic, conform succesiunii lor în raport cu alfabetul chirilic.

Международная школа бизнеса – în engleză *Moscow Business School*, iar în limba română, într-o traducere ad-litteram – *Școala Internațională de Afaceri*, are ca potențial omolog în România *Facultatea de Administrație și Afaceri*, afiliată Universității din București. Două elemente importante care trebuie avute aici în vedere sunt următoarele: în primul rând, faptul că termenul *școală* se folosește în limba română mai curând cu privire la instituțiile din învățământul preuniversitar[5] (incluzând, eventual, studiile liceale), lucru care în spațiul anglofon nu este atât de strict (la Londra există *School of Business and Finance*, care activează ca universitate privată), iar în al doilea rând faptul că există o tendință către omisiunea adjectivului *международный – international – internațional*, respectiv către substituția lui cu un altul, în limba engleză *Moscow* (moscovit, din Moscova), denotând locul de care aparține instituția de învățământ superior și nu natura acesteia (internațională, națională etc.).

Международный независимый эколого-политологический университет – Independent University of Moscow (Universitatea Independentă din Moscova) este o titulatură ce poate fi facil (și corect) tradusă prin simplul apel la dicționar, dar care atrage atenția asupra unei diferențe de abordare între cei doi poli ai sistemului de învățământ, după care se ghidează numeroase țări din întreaga lume – cel *de stat* și cel *privat*. Pentru structurile care sunt subordonate statului, în limba rusă se folosește adjectivul *государственный*, în engleză – *state* (omonim cu substantivul), iar în română – *de stat* (prepoziție + substantiv, care arată apartenența). Pentru opusul acestora există termenul *частный*, cu echivalentul *private* în limba engleză, respectiv *particular / privat* în limba română. Așadar, la o primă vedere, sintagma *universitate privată* poate fi redată fără probleme ca *private university* și *частный университет*, numai că ultima structură se regăsește în diferite surse doar ca o catalogare de ansamblu, însă niciodată ca parte integrantă din denumirea propriu-zisă a vreunei instituții din Rusia, caz în care adjectivul întrebuințat pe scară largă este *негосударственный* (негосударственные вузы = instituții de învățământ superior private). În contextul dat, adjectivul *независимый* (întâlnit frecvent în contexte ca независимое государство = stat independent), face, de fapt, referire la modul de finanțare și funcționare al instituției în cauză, arătând că nu depinde de stat, ci este privată[6].

Un alt element important este substituția (ca și în cazul *Международная школа бизнеса*) a celorlalte trei adjective cu termenul *Moscow*, care localizează geografic instituția amintită, fără a oferi detalii despre profilul său (în versiunea din limba engleză lipsind международный, экологический și политологический). Rezultă de aici că o alernativă care să conțină toate aceste elemente într-o formulă cât mai clară ar putea fi următoarea – *Universitatea Internațională Privată* (sau *Particulară*) *de Ecologie și Politologie*.

Московский государственный юридический университет – cu echivalentul *Moscow State Law University* în limba engleză impune o atenție sporită adjectivului din limba rusă – *юридический*, care în funcție de contextul utilizării sale poate fi tradus fie ca *juridic*, fie ca *de drept* (a nu se confunda, însă, cu *правовой*). Așadar, optând pentru o traducere contextuală adecvată, vom reda *юридическое лицо* ca *persoană juridică*, *юридический консалтинг* – drept *consultanță juridică*, dar *Юридический университет* nu prin *Universitate Juridică*, ci *Universitate de Drept*, căreia îi corespunde și denominația frecventă în spațiul anglofon de *University of Law* și care în România are ca omolog la nivel instituțional *Facultatea de Drept*.

Exemplele analizate, în pofida unei selecții poate prea restrânse numeric, relevă o serie de principii ce trebuie luate în calcul atunci când ne propunem să realizăm o traducere adecvată pe terminologie specializată: în primul rând, nu există registru al limbii asupra căruia cultura și formele de organizare socială să nu își pună amprenta, deci, oricât ar părea de simplu, elementele culturale din traducere (sub toate formele lor) vor constitui mereu o provocare; în al doilea rând,

[5] Pentru instituțiile din învățământul superior, în limba română se folosesc variantele *academie, universitate, facultate, institut*, eventual (dar numai pentru a desemna o structură implicit subordonată unui organism superior din punct de vedere ierarhic) *departament*.

[6] Consultând descrierea în limba rusă a acestei universități, observăm că este vorba despre o instituție ce funcționează în regim de învățământ superior, dar care nu este acreditată de stat.

chiar beneficiind de o cunoaştere în profunzime a limbilor de lucru (în cazul de faţă rusa, engleza şi româna), traducătorul trebuie să fie capabil să discearnă, să aleagă o anumită variantă (preferabil, cea optimă) şi, în al treilea rând, să o adapteze, dacă se va dovedi că acest lucru este în vreun fel necesar.

Demersul întreprins de noi până acum constituie numai prima etapă dintr-un parcurs mult mai amplu, întrucât, odată clarificată (sau măcar parţial elucidată) problema instituţiilor în sine, următorul pas este acela de a examina ciclurile de studii disponibile, care, chiar dacă din punct de vedere organizatoric corespund într-o mare măsură, la nivelul redării lor într-o limbă străină generează uneori dificultăţi, din considerente elementare, însă care pot denatura traducerea, lăsând loc unor erori majore.

2. Redarea adecvată a ciclurilor de studii superioare, disponibile în sistemul educaţional al fiecărei ţări vizate

Sistemul de învăţământ tip *Bologna* este alcătuit pe trei niveluri – *licenţă*, *masterat* şi *doctorat*, acestea putând fi frecventate în regim de 3 ani licenţă, plus 2 ani masterat şi apoi 3 ani doctorat sau 4 ani licenţă, plus 1 an masterat şi apoi 3 ani doctorat. Pe parcursul studiilor, candidaţii au succesiv statutul de *student*, *masterand*, respectiv *doctorand*, iar la finalul fiecărei etape se conferă titlul de *licenţiat*, apoi *master* şi, în cele din urmă, *doctor*. (Apud Marinosian, 2014, p. 84). Însă toate aceste aspecte diferă semnificativ atât în traducerea dintr-o limbă într-alta, cât şi din punct de vedere organizatoric, în plan internaţional.

Dacă în România se aplică schema menţionată mai sus, în spaţiul anglofon distribuţia este întrucâtva distinctă, în sensul că există *undergraduate studies* (echivalent al studiilor universitare de licenţă, finalizate cu ceea ce se numeşte *bachelor's*[7] *degree – diplomă de licenţă* sau *associate degree*, tradusă în limba română descriptiv, ca *diplomă de învăţământ superior de scurtă durată*, iar în limba rusă ca *диплом младшего специалиста*) şi *postgraduate studies* (*studii postuniversitare / послевузовское профессиональное образование*), care includ *masteratul* (sub formele *master's degree programme* şi *MBA – Master of Business Administration*, finalizat cu o diplomă în business management, aşadar strict în domeniul de afaceri, termen preluat şi în limba rusă şi tradus fie ad-litteram, ca *магистр делового администрирования* sau, tot descriptiv, ca *магистр экономического управления*) şi *doctoratul – doctorate*. În sistemul educaţional rusesc cele trei etape amintite au drept corespondent – *бакалавриат*, *магистратура* şi *аспирантура*, la traducerea cărora pot apărea următoarele probleme:

În virtutea rezonanţei similare şi a fenomenului de *omonimie*, *бакалавриат* poate să fie redat în mod eronat ca *bacalaureat*, termen folosit în limba română exclusiv cu referire la finalizarea studiilor liceale, sau *baccalaureate*, care în limba engleză pe lângă semnificaţia legată de ciclul liceal (*European / International Baccalaureate = bacalaureat european / internaţional*) are şi sensul de *licenţă* (în engleza americană *Baccalaureate diploma* înseamnă *diplomă de licenţă*).

Магистратура, termen polisemantic cu nu mai puţin de 3 sensuri[8] (1. departament judecătoresc în unele ţări occidentale şi în Rusia, până în anul 1917; 2. înalte funcţii judecătoreşti din Roma Antică; 3. a doua etapă a studiilor superioare, ce presupune un program de studii specializat, în domeniul ştiinţific şi de cercetare), impune o selecţie semantică adecvată, în funcţie de natura textului tradus (în cazul de faţă fiind în mod clar vorba despre cel de-al treilea sens al său). Ceilalţi termeni aparţinând aceleiaşi familii lexicale – *магистрат*, *магистрант* şi *магистр* – de asemenea solicită atenţia traducătorului: *магистрат* – este întrebuinţat mai ales

[7] În limba engleză, cuvântul *bachelor* este polisemantic, fiind utilizat fie în sens academic (*Bachelor of Law = diplomă de licenţă în Ştiinţe Juridice*), fie făcând trimitere la starea civilă a cuiva (*bachelor = celibatar, bachelor flat = garsonieră*).

[8] Vezi Efremova, T.F., *Novyj slovar' russkogo jazyka*, Moskva, Izd-vo Russkij Jazyk, 2000.

cu referire la instituția judiciară și mai rar cu privire la membrii săi[9], *магистрант* are echivalentul *masterand* în limba română și *master's degree candidate* în limba engleză, iar *магистр* are drept corespondent *master* în limba română și *holder of Master's degree in...* în limba engleză (aici traducerea realizându-se descriptiv, ca deținător al unei diplome de master într-un anumit domeniu).

Аспирантура – în cadrul programului Bologna echivalentul studiilor corespondente noțiunii de *аспирантура* este cel de *studii doctorale* (respectiv *PhD programmes*), persoanele care le urmează având statutul de *аспирант*, *аспирантка* (*doctorand*, *doctorandă* / *PhD student*), iar la finalizarea lor dobândind titlul de *кандидат наук*. În ceea ce privește traducerea lui *кандидат наук*, trebuie avut în vedere faptul că ea poate (și chiar trebuie) să difere, în raport cu natura materialului tradus. Astfel, există firme de traduceri[10] care precizează corespondentul adecvat fiecărui context posibil, după cum urmează:

- dacă este vorba de documente care atestă această calitate (diplome, certificate și alte acte legate de nivelul de studii), atunci *кандидат наук* trebuie redat sub forma *Candidate of Sciences*;
- dacă avem de-a face cu texte publicistice și materiale în care gradele și titlurile didactice sunt doar o chestiune de detaliu și nu reprezintă o prioritate, atunci el va fi redat ca *PhD*;
- în limba română, echivalentul este acela de *doctor în...* (Filologie, Științe Politice și alte asemenea domenii), dar uneori putem întâlni și traduceri în care se face apel la unele transformări gramaticale: *Если ты не в курсе, я кандидат наук. = Pentru cultura ta, am un doctorat* și chiar versiuni eronate, în sensul în care pentru traducerea lui *кандидат наук* se folosește noțiunea *doctorand* (care, după cum am văzut anterior, are drept corespondent termenul de *аспирант / аспирантка*): *Вы слегка молоды для кандидата наук, не так ли?* tradus ca *Nu eşti cam tânără să fii doctorand?*, când, respectând atât registrul stilistic, cât și terminologia de specialitate, ar fi fost mult mai potrivită alternativa: *Nu sunteți cam tânără pentru titlul de doctor?*

În afara etapelor menționate, în sistemul educațional rusesc mai există și *докторантура*, statutul pe parcursul perfecționării profesionale este acela de *докторант, докторантка*, iar la încheierea acestei ultime etape candidații devin *доктор наук*. În țările occidentale, un eventual analog al conceptului de *докторантура* este cel de *studii postdoctorale* (respectiv *postdoctoral studies* sau *Grand Doctorate courses* – vezi Nepoceatîh, op. cit., p. 221), iar gradul obținut, cel de *доктор наук*, poate fi redat astfel:

- prin transliterare, varianta *Doktor nauk* fiind, într-adevăr, mult mai facil de utilizat și astfel evitându-se confuziile, cu unicul (dar semnificativul, opinăm noi) inconvenient de a nu elucida nici măcar parțial specificul cultural[11] al noțiunii în cauză;
- printr-un analog, ca de exemplu *Doctor of Science*, dar fără ca între acești termeni să existe o corespondență exactă, dat fiind faptul că acordarea titlului de *Doctor of Science*[12] se face pe baza numărului de publicații și a relevanței contribuției în domeniul științific, câtă vreme pentru *доктор наук* este necesară susținerea publică a unei teze (Savina, 2015, p. 18);
- prin metoda descriptivă, ca *holder of an Advanced Doctorate* (deținător al unei diplome de studii postdoctorale) sau *Advanced Doctor in...*, cu precizarea exactă a domeniului pentru care este valabilă diploma.

---

[9] Vezi definițiile din dicționarele explicative ale limbii ruse, elaborate de Efremova, Kuznețov și Ojegov. Numai în dicționarul lui Kuznețov apare ca sens secundar și acela de funcționar în sistemul judiciar (*чиновник судебной власти*).

[10] Vezi *Тран Експресс – бюро переводов*, https://www.tran-express.ru/blog/kak-pravilno-perevesti-na-angliyskiy-kandidat-nauk, data accesării: 30.11.2019.

[11] Un alt aspect important legat de sistemele educaționale ale diverselor țări este și acela că în Rusia se face o distincție clară între *учёная степень* (*academic degree*), cum sunt *кандидат наук* sau *доктор наук*, și *учёное звание* (*academic title*), cum sunt *доцент* sau *профессор*. În România și în spațiul anglofon aceste noțiuni se asociază (vezi *prof. univ. dr. = Professor PhD = проф.-др.*).

[12] *Doctor of Science* se aplică în domeniul Științelor Naturale, pentru domeniile Filologie și Drept existând *Doctor of Letters*, respectiv *Doctor of Law*.

Abordarea acestei probleme a corespondenţelor sistemelor de învăţământ în diverse ţări şi a redării denumirii lor într-o limbă străină îndreaptă cercetarea noastră către ultimul punct pe care ne propunem să îl analizăm, şi anume echivalarea diverselor funcţii ocupate în cadrul sistemului de învăţământ universitar şi a variatelor titluri şi grade dobândite de-a lungul carierei didactice.

3. Echivalarea titlurilor academice obţinute şi a funcţiilor ocupate în cadrul sistemului de învăţământ universitar

Am văzut, aşadar, care sunt secvenţele caracteristice variatelor cicluri de studii, care este statutul candidaţilor admişi şi ce titluri pot fi obţinute la încheierea cu succes a fiecăruia dintre ele. Pe parcursul formării şi perfecţionării lor profesionale şi cu condiţia de a întruni criteriile necesare acesteia, candidaţii pot opta pentru o carieră didactică şi ocupa gradual următoarele posturi:

1. *Ассистент* (sau *Преподаватель*) – este primul grad didactic care poate fi dobândit imediat după finalizarea studiilor superioare ori chiar în timpul doctoratului. Persoana care ocupă acest post trebuie să aibă studii superioare cel puţin la nivel de masterat. Echivalentul în limba engleză al lui *ассистент* este *graduate teaching assistant*, cu varianta *tutor* (pentru unele instituţii de învăţământ superior din Australia, Canada şi Noua Zeelandă), iar în limba română se utilizează sintagma *asistent universitar*. În atribuţiile unui asistent universitar intră activităţile de la seminar şi lucrările de laborator, atunci când profilul instituţiei impune acest lucru. De asemenea, asistentul colaborează cu titularul de curs în legătură cu examinarea şi evaluarea studenţilor.

2. *Старший преподаватель* – este următorul grad pe scara ierarhică academică, pentru care în Federaţia Rusă se cere experienţă pedagogică de minim trei ani. Această funcţie le conferă celor care o ocupă dreptul de a ţine cursuri teoretice, ceea ce în cazul *asistenţilor* nu se întâmplă decât în situaţia în care instituţia nu dispune de suficiente cadre cu specializare mai înaltă, care să ţină orele respective.

Trebuie remarcat aici faptul că termenul *преподаватель*, tradus în limba engleză ca *teacher*, iar în română ca *profesor*, se foloseşte în limba rusă doar pentru cadrele care predau în ciclul de studii medii sau superioare, în timp ce în engleză el apare cu preponderenţă în învăţământul preuniversitar (în sistemul universitar titlurile academice ramificându-se după cum am văzut în cele expuse mai sus), iar în limba română are o sferă de întrebuinţare încă şi mai amplă, putând fi utilizat pe întreg parcursul educaţional (*profesor* la clasele V-VIII, *profesor* la liceu, *profesor* universitar şi chiar *profesor* particular, cu sensul de meditator), ceea ce ridică noi probleme de traducere, dacă unul dintre vorbitori / interlocutori este român.

Revenind la construcţia iniţială, cea de *старший преподаватель*, menţionăm că echivalentul său în limba engleză (atât cea americană, cât şi cea britanică) este cel de *lecturer*[13], termen prevăzut cu două sensuri: „*1. speaker (vorbitor), persoană care ţine o prelegere şi 2. lector universitar*” (Concise Oxford Lingua English-Romanian Dictionary, 2004, p. 368).

Traducerea în limba română este aceea de *lector*, iar în sfera didactică apare de cele mai multe ori însoţită de adjectivul *universitar*, întrucât termenul *lector* este polisemantic, având nu mai puţin de cinci sensuri distincte: „*1. grad în unele instituţii de învăţământ superior, mai mare decât asistentul şi mai mic decât conferenţiarul, persoană care are acest grad; 2. membru al unui lectorat; 3. (ieşit din uz) persoană care ţinea lecţii sau conducea seminariile în învăţământul politic, în universităţile populare etc.; 4. (livresc) cititor; 5. (informatică) dispozitiv periferic, care permite introducerea informaţiei după o cartelă perforată într-un sistem de prelucrare a datelor, cititor de cartelă*” (DEX, 2012, pp. 582-583).

3. *Доцент* – este gradul conferit unei persoane care are titlul de doctor (în ştiinţe, în filologie etc.) şi dispune de o experienţă vastă de predare. Consultând Dicţionarul Explicativ al limbii române, regăsim şi aici cuvântul *docent*, explicat ca „*1. Grad didactic onorific*

[13] În funcţie de adjectivul care i se atribuie, termenul *lecturer* îşi poate schimba sensul, pentru a denota fie un grad inferior (junior lecturer – asistent universitar), fie un grad superior (senior lecturer – conferenţiar).

în învățământul superior, corespunzând celui de conferențiar. 2 Persoană cu gradul de docent" (Ibidem, p. 325). În plus, în dicționarele bilingve consultate de noi[14] (pentru limbile rusă și română) ca echivalent al cuvântului *доцент* figurează atât *docent*, cât și sintagma *conferențiar universitar*.

În limba engleză există două variante de a reda cuvântul *доцент*, fie *Senior lecturer* (pornind, așadar, de la gradul de *lector* și adăugându-i adjectivul *senior*[15]), fie ca *Associate Professor*, întâlnit cu precădere în sistemul educațional nord-american.

4. *Профессор* – cea mai înaltă treaptă a ierarhiei academice universitare (în ceea ce privește experiența de predare, fără a lua în considerare titlurile conexe[16], dobândite în urma unor cercetări consistente), face trimitere strict la gradul de *profesor universitar* și trebuie redat în limba română numai sub această formă. A traduce în orice situație rusescul *профессор* cu românescul *profesor*, fără să ținem cont de această importantă distincție contextuală, constituie o eroare determinată de omonimia interlingvistică și se dovedește a fi, pe bună dreptate, un *fals prieten* în raport cu traducătorul. Acest lucru poate crea confuzie cu atât mai mult cu cât în limba engleză nu se remarcă același fenomen, aici noțiunile de *профессор* și *professor* fiind echivalente.

Problemele dezbătute în cele de mai sus probează chiar ipoteza de la care am pornit în realizarea prezentului studiu, și anume aceea că traducerea funcționează ca o punte lingvistică, socială și culturală, ea întruchipând o metaforă care a pătruns inclusiv în artă și a fost pusă în valoare atât de frumos în cuvintele muzicianului Kendrick Scott, care și-a intitulat unul dintre albume *A wall becomes a bridge* (*Un perete devine o punte*), evidențiind exact scopul (și totodată rezultatul) unei traduceri măiestrite – acela de a transforma aparentele obstacole culturale în căi de comunicare și de interacțiune cu Alteritatea, de a înlesni schimbul de informații și experiență, în speranța că, înțelegându-l pe Celălalt, ne vom putea descoperi mult mai ușor chiar pe noi înșine.

BIBLIOGRAPHY

Bachmann-Medick, Doris, *'Translational turn'* in *Handbook of Translation Studies*, volume 4, edited by Yves Gambier and Luc van Doorslaer, ISSN 2210-4844, 2013, pp. 186-193
Bassnett, S., Trivedi, H., *Post-colonial Translation: Theory and Practice*, London, New York, Routledge, 1998
Blinova, O. I., '*Termin i motivirovannost'* in Kogotkova, T.S., Skvorțov, L.I., *Terminologija i kul'tura reči*, Moskva, Izd-vo Nauka, 1981
Concise Oxford English-Romanian Dictionary, Oxford University Press, 2009
Concise Oxford Russian Dictionary, Oxford University Press, 1998
Cronin, Michael, *Translation and globalization*, London, Routledge, 2003
Delisle, J., Woodsworth, J., *Translators through History*, Amsterdam, John Benjamins, 1995
Dicționar român-rus sinonimizat, Editura Știința, Chișinău, 2005
Dicționar român-rus și rus-român, Editura Arc și Gunivas, Chișinău, 2002
Efremova, T. F., *Novyj slovar' russkogo jazyka*, Moskva, Izd-vo Russkij Jazyk, 2000
Han, Bianca-Oana, *'Traducerea și globalizarea'*, în vol. *The Proceedings of the "European Integration – Between Tradition and Modernity" Congress*, BDD-A23622, Editura Universității "Petru Maior", Târgu Mureș, 2009
Kuznețov, S. A., *Bolšoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka*, Sankt-Peterburg, Izd-vo Norint, 1998

[14] Vezi *Dicționar român-rus și rus-român*, Editura Arc și Gunivas, Chișinău, 2002, *Dicționar român-rus sinonimizat*, Editura Știința, Chișinău, 2005.
[15] Termenul *senior* este polisemantic și se utilizează în limba engleză fie cu referire la nivelul de pregătire și experiența unei persoane, de exemplu: *senior students* înseamnă *elevi aflați în an terminal de studii*, fie ca formulare politicoasă la adresa celor trecuți de o anumită vârstă, ca în cazul *senior citizens*, tradus drept *persoane în vârstă*.
[16] Cum sunt, de pildă, cel de *profesor emerit*, *Doctor Honoris Causa* și altele asemănătoare, pe care nu le-am detaliat în prezentul articol.

Marinosian, T. E., '*Ob unifikacii nazvanij akademičeskich stepenej i zvanij v kvalifikacionnych sistemach v vyššej škole i nauke v uslovijach globalizacii*', *Žurnal Otečestvennaja i zarubežnaja pedagogika*, 2014, pp. 83-92
Moraru, Mihaela, Boboc, Teodora, *Limba rusă pentru noi*, Editura Universității din București, 2018
Nepoceatîh, M. N., *Adekvatnyj perevod naimenovanij učenych i akademičeskich stepenej, zvanij, statusov*, Meždunarodnaja naučno-praktičeskaja konferencija Upravlenie v social'nych i ekonomičeskich sistemach, 2013, c. 219-221
Sabbah, F., *'The New Media'*, in Castells, M., *High Technology, Space and Society*, California, London, Sage, 1985
Schuller, Horst, *Aspecte problematice ale transculturalităţii în procesul de traducere din limba română în limba germană*, Universitatea Lucian Blaga, Sibiu, 2017
Savina, A.K., *Učenyje stepeni i zvanija v zarubežnych stranach: obščee i osobennoe*, Problemy sovremennogo obrazovanija, nr. 3/2015, pp. 10-23

GLOBAL ENGLISH – STIMULUS OR BARRIER TO SUCCESSFUL COMMUNICATION?

Veronica Vasile

Lecturer, PhD, "Artifex" University of Bucharest

Abstract:The present paper examines the features of global / international / world English or English as a Lingua Franca (ELF) and discusses the socio-cultural implications of this linguistic phenomenon, emphasizing both its advantages and its downsides. As a by-product of the globalization process, ELF cannot be ignored or discarded, but it should not be hailed without reservations either, due to its permanent long-term effects on the English language evolution.

Keywords: global / world English, lingua franca, users' language, (non-)native (L2) speakers

Today, at the beginning of the 21st century, English is spoken by over 350 million native speakers and it is the official language in nearly 70 countries of the world. In addition to native speakers, over 700 million people speak English[1], with a varying degree of competence. This means that most linguistic interactions that use English as a vehicle of communication at international level take place between *non*-native (L2) speakers or between native (L1) and *non*-native (L2) speakers, especially online. English as an international or global language (*lingua franca*)[2] is therefore the most common variety of English, a linguistic hybrid used on a daily basis by millions of non-native speakers, from the most diverse socio-cultural backgrounds, in their professional life, in the scientific and academic environment, etc. The efficiency of the communication process among such numerous and diverse speakers proves that, despite the heterogeneous character of international English, there is a basic linguistic core that is part of these speakers' competence. But what is the future of this global language, which has already been labeled "*Pan*glish"?[3]

First and foremost, we should consider the main differences between English as a foreign or second language (EFL / ESL) and global / international / world English or English as a *lingua franca* (ELF). Thus, the former (i.e. EFL / ESL) aims primarily at meeting native speakers' norms (i.e. *Standard English*) and so it gives priority to *linguistic* and *cultural* aspects (focus on *form* and *accuracy*), rather than functional ones. The latter (i.e. ELF) on the other hand has a purely *functional* purpose, as it is simply a vehicle for *inter*cultural communication (a *users' language*), where *communicative effectiveness* (i.e. *intelligibility* or getting the message across) is the most important (if not the only) criterion. Global or world English has a very *dynamic* character (as it is continuously shaped and re-shaped by its numerous international speakers) and it is *not* subject to any prescriptive norms (although it has received considerable attention from researchers over the last ten years or so). Moreover, it has a *multi*cultural (or *culturally neutral*, according to other views) character.

[1] https://en.wikipedia.org/wiki/English_language

[2] According to *Encyclopedia Britannica*, the Latin collocation *lingua franca* originally referred to a Romance dialect spoken in the Mediterranean area between the XIIIth–XIXth centuries, as a *trade language* used in the major ports of the region. Today, *lingua franca* (also called *vehicular language*, *auxiliary language*, *trade language*, *bridge language*) refers to a language (or dialect) used as a means of communication between populations or people speaking *vernaculars* (i.e. mother tongues) that are *not* mutually intelligible. (https://www.britannica.com/topic/lingua-franca)

[3] https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-546469/How-English-know-disappearing---replaced-Panglish.html

What makes global English so "special" among other international languages is its unprecedented expansion, at both *geographical* and *operational* level - given the fact that its users far outnumber those of Standard English (SE). The reasons behind this worldwide popularity of English as a *lingua franca* are generally well-known. The questions we are trying to raise here concern the flipside of this phenomenon: what are the long-term effects of this global use on the structure of the English language itself? How will global or world English(es) affect the evolution of Standard English in the long run? Is English currently under threat due to its worldwide popularity?

The analysis of ELF as part of spontaneous *oral* linguistic *interactions* within the international VOICE[4] project (2005-2013) highlighted the main lexico-grammatical features of this international language. In what follows, I will discuss the characteristics of the main linguistic areas (morphology & syntax, spelling & pronunciation, lexis) in Standard English and ELF and then draw the conclusions.

I. **Grammar** (**Morphology** & **Syntax**)

English is a West-Germanic language with *poor morphology*, which is compensated by a rather strict *word-order* (syntax). All the *irregularities* and *idiosyncrasies* of a language are sources of difficulty and errors for its non-native (L2) speakers. Thus, *irregular verbs* are a notorious nuisance for ESL / EFL learners: although they are very few (around 300 main verbs) as compared to the total number of verbs in English (the vast majority of verbs are regular) and they only have 1 to 3 forms, these verbs are part of the *core vocabulary* and they are impossible to avoid in any form of communication. The good news is that all the new verbs entering the language (mostly borrowings) become regular verbs. So, natural languages seem to have this tendency towards *regularization* and *simplification*, which is greatly enhanced, however, in the case of world English.

Here are some of the main morphological features of international or global English (ELF), most of them emerging from the VOICE research project.

1) Morphological features

(a) using the regular morpheme (**-ed**) with *ir*regular verbs:

e.g.: I *teach*ed* (= *taught*) English (for) 2 years.

(b) omitting the grammatical suffix –**s** in the 3rd person singular of the Present Simple Tense, which marks the agreement (in number) of the Subject with the finite (tensed) Verb.

e.g: He *like (= likes) coffee. // She *don't (= doesn't) know me.

(c) omitting the tense morpheme (*-ed*) or auxiliary (*will*) altogether and marking tense by a time *adverbial* (or zero marking for tense):

e.g.: When I *go (= went) to London *last year*, I *see (= saw) the London Eye.

(d) replacing *Present Perfect* by *Present Tense* (*since* / *for*) or *Past Tense* (for its past time reference uses):

e.g.: I *know (= I've *known*) him *for* 10 years.
I *went (= I've *been*) to Paris twice *already* / *so far*.

[4] **V**ienna-**O**xford **I**nternational **C**orpus of **E**nglish (an analysis of 1 million words of spoken ELF interactions, equaling approximately 120 hours of transcribed speech).

(e) making *un*countable nouns countable (using the plural morpheme –**s** or other specific determiners with *mass* or *abstract* nouns):

e.g.: I have *<u>*many*</u> *news* / **information<u>s</u>* (= *a lot of* / *some* news / information) for you.

(f) omitting the *in*definite article (*a* / *an*) and the definite article (*the*), especially after prepositions:

e.g.: She's *teacher. (= She's <u>*a*</u> teacher.)
The file is *on* *desk. (= *on <u>the</u>* desk.)

2) **Syntactic features**

English syntax also has several areas of complexity, such as *question formation* (the obligatory *subject-auxiliary* (or verb) *inversion* (SAI) and the use of the auxiliary *do* / *did* in the simple tenses (*Present* and *Past Tense Simple*) negative and interrogative forms, tag questions), *word order* in *in*direct (embedded) questions or in *noun phrases* (the right-hand rule), etc. As shown below, L2 speakers have found their way around these problematic structures (and others as well):

(a) omitting the auxiliary (*do*), especially in closed (*yes*/*no*) questions and using the *intonation* pattern to mark an *interrogative* sentence (probably under the influence of Romance languages, where this pattern is common):

e.g.: **You understand* me? (= <u>*Do*</u> you understand me?)

(b) replacing *tag questions* by the invariant / universal forms *isn't it*? or *no*? (for all subjects and verb forms)

e.g.: You liked the movie, **no*? (= …, *didn't you*?)
You're very busy today, **isn't it*? (= …, *aren't you*?)

(c) maintaining the SAI (*Subject-Auxiliary Inversion*) in *in*direct (embedd*ed*) questions:

e.g.: I don't know what time **is it*. (= … what time *it is*.)

(d) generalization of *singular* forms in contexts requiring the *plural* (subject-verb *dis*agreement, etc):

e.g.: **There<u>'s</u>* (= there *are*) *two men* at the door.
Some people delay to pay *their* **<u>tax</u>*. (= *taxes*).
**<u>This</u>* (= *these*) *people* (pl.) live here.

(e) preference for the (full / bare) infinitive (**to** V) after verbs requiring the gerund (V-**ing**):

e.g.: I really enjoy **<u>to</u> ski* (= … enjoy ski<u>*ing*</u>).
I'm looking forward **<u>to</u> see* (= to see<u>*ing*</u>) you tomorrow.

(f) *Subject doubling* (repeating the subject by inserting the *it* pronoun *after* the real subject):

e.g.: *My computer* **<u>it</u>'s* my world. (= My computer *is* my world.) (Paolo Coelho)

II. **Spelling** & **Pronunciation**

1) **Spelling**

English spelling is notoriously difficult, because it is an opaque *alphabetic* system, with hardly any rules. As a result, over the last centuries, there have been many proposals for an *English spelling*

reform. Among the most famous proponents, there were John Milton, Benjamin Franklin, Samuel Johnson, Noah Webster, Charles Dickens, Alfred Tennyson, H.G. Wells, G.B. Shaw (the so-called Shavian alphabet), Mark Twain, Isaac Asimov, etc. The main direction of the reform has been towards extending or replacing the basic English alphabet: for instance, attempting to eliminate the extensive use of *digraphs* (such as "ch", "gh", "kn-", "-ng", "ph", "qu", "sh", voiced and voiceless "th", and "wh-") by introducing new letters and/or *diacritics*, so that each letter would represent a single sound (as it happens with *phonetic languages*) [5]. The basic reason behind the spelling reform is making English faster (and cheaper) to learn and thus more efficient for *inter*national (and *inter*cultural) communication. However, (radical) spelling reforms have failed to gain widespread support so far and there is still considerable resistance to such changes among both linguists and speakers, as the recent French spelling reform has shown.

2) **Phonological features** (**Pronunciation**)

Although English standard pronunciation is not particularly difficult, there are several *sounds* that are rare in other languages, so they pose some problems for L2 speakers, who tend to replace them with related, but more familiar or common sounds:

(a) replacing "difficult" *consonants* with simpler ones – especially dental fricatives [θ] and [ð] with [t] and with [d] or [z], respectively; replacing "*dark l*" (e.g. tab*l*e) by common (regular) *l*; pronouncing "retroflex" *r* as common *r*, etc
(b) failure to observe *vowel* quality (replacing a long vowel by its short counterpart), which may lead to confusions of meaning.

e.g.: I *leave* *[*liv*] home at 8. – confusing *leave* [*li:v*] and *live* [*liv*]

III. **Lexis** (**Vocabulary**)

English lexis presents the following problems for L2 speakers:

– the erratic use of *prepositions* and the *opaque* meaning of *idioms* (although these lexical issues are difficult in any language)
– phrasal verbs (not common in other languages)
– *semantic plethora* (too many meanings for one word), as well as a rich *synonymy* (due to a very large number of words)

Lexical and semantic features

In response to such lexical difficulties, L2 speakers resort to the following "strategies":

(a) either *omitting* obligatory *prepositions* – or *inserting un*necessary ones (mostly under the influence of their L1):

e.g.: I listen *the radio. (= I listen *to* the radio.)
I'll wait *you. (= I'll wait *for* you.)
He entered **in* the room. (= He entered the room.)

(b) using the relative pronouns *who* and *which* interchangeably (i.e. in *free variation*):
e.g.: things **who* I know // people **which* (= that) I like, etc

(c) semantic *generalization* or *approximation* of meaning (e.g. using *hyperonyms* instead of *hyponyms*), i.e. using words with a more general or common meaning instead of more specific or specialized terms (tendency towards *lexical simplification*)

e.g.: I wasn't **wait*ing *for* (= *expect*ing) this.

[5] https://en.wikipedia.org/wiki/English-language_spelling_reform

Will this phenomenon lead to a dramatic and constant shrinkage of the English vocabulary?
Normally, *lexical enrichment* - both *internal* (*derivation* (by suffixes and prefixes) and *compounding*) and *external* (neologisms, loanwords) - exceeds vocabulary impoverishment (i.e. a decrease in the number of words), as it is a natural result of socio-economic progress and intercultural exchanges. Thus, any language must continuously find new resources (means of expression) to reflect the growing complexity of modern civilization. There are, of course, words that disappear from the vocabulary of a language, because the referents they designate have disappeared (*archaic* or *obsolete* words). Most often, however, the words do not go away altogether, but only alter their meaning (they undergo either semantic *widening* and *generalization* or semantic *narrowing* and *specialization* of meaning). In any case, the "losses" are far exceeded by the new "acquisitions" (loanwords, compounds, etc). Thus, contemporary English has more than doubled its total number of words since Shakespeare's time (16th century).

So, how many words are there in English today? The second edition of the 20-volume *Oxford English Dictionary* (published in 1989) includes at least a quarter of a million distinct English words, not counting inflections and words from technical and regional vocabulary. If we add to this number the new words, abbreviations, professional jargons, slang, varieties of English, etc - the total number of words would probably come close to three quarters of a million (750.000), according to www.lexico.com (a website powered by Oxford).[6]
Does English have more words than any other language? This question is practically impossible to answer exactly. However, it seems quite probable that English has more words than most comparable world languages. The reason for this is historical. Although English is basically a Germanic language, after the Norman Conquest (1066), it was hugely influenced by (Norman) *French*, which became the official language of the country (the language of the ruling class) and also by *Latin*, which was the cultural and religious language of the time. As a result, a very large number of Latin-origin words entered the English vernacular. Consequently, English has a much larger vocabulary than other European languages (of either Germanic or Romance language families). Also, in modern times, English has taken in words from a large number of other sources (languages and domains), since it has become a global / world language or *lingua franca*.[7]
But how many words does an average speaker actually use in everyday communication?
Stuart Webb, a professor of applied linguistics at the University of Western Ontario, who has studied language acquisition, discovered that it is practically impossible for a language learner to know as many words as a native speaker does. Typically, native speakers know between 15,000 to 20,000 word families (or *lemmas*)[8] in their first language (L1). Is this a realistic goal for an L2 speaker, even at proficiency (C2) level? Apparently not, according to Prof. Webb (as quoted on the BBC website). But the good news is that if you learn only 800 of the most frequently-used lemmas in English, you'll be able to understand 75% of the language, as it is spoken in everyday life.[9]
According to other sources, "by knowing only 1.75% of the English dictionary, you'll be able to understand 95% of what you read."[10]
So, the incredible richness of the English lexis does not amount to much if the vast majority of its speakers (both native and *non*-native) use only a very small percentage of these words. The vocabulary of *Pan*glish could come to resemble the Orwellian *Newspeak* in the next century, if left to develop "naturally".

Conclusions – on the current situation of global English

[6] www.lexico.com/en/explore/how-many-words-are-there-in-the-english-language
[7] https://www.lexico.com/en/explore/does-english-have-most-words
[8] A *word family* or *lemma* is a *root word* and all its inflections, for example: run, runn*ing*, r*a*n; big, bigg*er*, bigg*est*; blue, blue*ish*, etc.
[9] https://www.bbc.com/news/world-44569277 (the BBC official website)
[10] https://www.lingholic.com/how-many-words-do-i-need-to-know-the-955-rule-in-language-learning-part-2

From the analysis of these examples, one can easily notice an obvious tendency towards *regularization* and *uniformity* at morphological level (i.e. giving up irregular forms), as well as *generalization* and *simplification* at the lexical level (using words with their basic meaning, avoiding idioms, etc). *Redundant* patterns (subject doubling, double negation, preposition insertion, etc) represent a tendency towards *clarification* (or *increased explicitness*), an attempt to solve specific *ambiguities* at the syntactic or semantic level, often made under the influence of the non-native speakers' mother tongue (L1).

It should be stressed out that these "errors" are not isolated cases, but instances of (more or less) systematic usage by *non*-native (L2) speakers, primarily at the level of spontaneous *oral communication*. They cannot be dismissed as typical mistakes made by people learning English as a foreign language (*learners*' *errors*), which need to be promptly corrected and carefully avoided. The pragmatic concept of *users*' *language* implicitly acknowledges that language is no longer viewed as an abstract construct, the exclusive domain of specialists (normative grammars), but a *socio-linguistic phenomenon* in its own right, the evolution of which is often unpredictable.

The challenging question is: how far can we go with this tendency towards *over-simplification* of the English grammar and vocabulary? *Communicative effectiveness* (*intelligibility*) may be an essential assessment principle of linguistic performance, but it should by no means be the only one, especially when it threatens to irreversibly affect the long-term evolution and structure of a natural language.

So, what is the future status of global English? Will it be just another variety of English? Could *Pan*glish become an international auxiliary language or *inter-language* (like *Esperanto*[11]) or a control*ed* language (like *basic English*[12])? Or will it become increasingly fragmented, breaking up into mutually *un*intelligible regional dialects, as it happened with (*vulgar*) *Latin* (the most widespread *lingua franca* of the ancient world) between 300 A.D. and 800 A.D.[13]?

Language change – corruption or evolution?

Change is a normal process in any language. But with most natural languages, the phenomenon is quite slow, which gives them *homogeneity* and *stability* from a diachronic perspective. Thus, Shakespeare's language (Elizabethan English) is considered modern English and it is quite easy to understand for an educated contemporary reader. In addition, language change occurs especially at the lexical and semantic level.

However, in the case of English, this natural process is seriously disturbed by the new socio-cultural conditions: since non-native (L2) speakers far outnumber the native ones, the influence of the latter is no longer essential to the evolution of English, which tends to follow the opposite direction, i.e. towards an excessive simplification and impoverishment of the language, instead of enrichment of its expressive means.

It could be argued, of course, that native (L1) speakers do *not* speak ELF (or *Pan*glish), but Standard English (SE) - or at least, different geographical varieties of it. But if SE will be spoken only by a small minority of people, their influence on the general evolution of the language (vernacular) will be too limited to matter. Moreover, the level of *linguistic performance* varies largely even among native speakers. Thus, only a well-educated native (English) speaker is (technically) at a C2 level. As for the *non*-native speakers, only a very small number of them ever reaches this level (and manages to stick to it for a significant period of time). According to Larry Selinker, an American professor of linguistics and expert on second language acquisition (SLA),

[11] **Esperanto** is the most successful / popular *constructed inter-language*, developed by L. L. Zamenhof (a Polish doctor) during the second half of the 19th century, with word-stems borrowed from Romance, West Germanic and Slavic languages (and a very productive and flexible system of derivational word formation).

[12] **Basic English** is an English-based *controlled language*, created by the British linguist Charles K. Ogden in the 1930s, as both an *inter*language and an aid in teaching English as a second or foreign language (TESL / TEFL). Basic English is, essentially, a simplified sub-set of Standard English (SE).

[13] Some of these regional dialects of *Latina vulgaris* evolved into the modern Romance languages (Italian, Spanish, Portuguese, French, Romanian, etc).

only 5% of language learners ever reach (near) native-like proficiency in their target language, while the vast majority gets stuck in the so-called *inter-language*, an intermediate stage in language learning (an *idiolect*), where learners mix up the two linguistic systems[14]. If this is the case with language learners (i.e. people who make efforts to learn the language), what could be said about the L2 speakers who never even attempt to do so, but simply "pick up" the language (isolated words and phrases) during the communication process? They are probably the largest category of *non*-native users of English and they are the most likely to contribute to its corruption or involution.

The audio-visual media and the Internet also play a significant part in this process of language change, as they promote colloquial and informal English to the detriment of the standard language (SE). In addition, as shown by the examples above, *Pan*glish tends to alter the basic structure of the English language, by producing substantial changes at the morpho-syntactic level, not just at lexical level.

We have witnessed a similar phenomenon affecting *French*, another important European language (and *lingua franca* of the francophone countries). Under the influence of its numerous immigrants' native languages, as well as its own aggressive and rather obscure slang (*le verlan*), current colloquial French has become almost incomprehensible even to some of its native speakers[15]. But, unlike French - which is protected from corruption by the prestigious *Academie Française* - there is no organization (regulatory body) to monitor and police the English language.

Final conclusions and remarks

Since any language is primarily the property of its users / speakers, some attempts to make international English a more "learner-friendly" language would be most welcome and would not damage the structure of the language or its evolution. Such attempts might include a *spelling reform* (as the one mentioned above) and even taking steps towards *regularization* of some (though not all) irregular forms (e.g. some irregular plurals). However, eliminating *all* irregularities from the grammar of a natural language would definitely mean turning it into an artificial (constructed) language and destroying its unique cultural identity.

The most sensitive and "endangered" area remains the *lexis*. Although it is normal and reasonable for any language learner or L2 user to focus mainly on the most common words and phrases, which enable them to communicate efficiently in everyday situations, a very limited vocabulary is a serious impediment to (self-)*expression* and *creativity*, having long-term effects on both the human brain and the general evolution of culture and civilization (of which natural languages are the main vehicles).

In conclusion, without ignoring the communicative benefits of this global language of business, science and culture, we should also pay attention to the flipside of the phenomenon: international English (ELF) is increasingly making its mark on the evolution of the English language, by both accelerating and disrupting the natural process of language change. Considering its marked tendency towards *over-simplification*, we should treat this globalizing influence with due caution, as it could irreversibly affect Shakespeare's and Poe's language, leading to a mutilation of English and a severe depletion of its vocabulary, as warned by George Orwell over half a century ago.

BIBLIOGRAPHY

1) Crystal, D. (2003) - "*English as a Global Language*" (2nd edition), Cambridge University Press

[14] Selinker called this process *fossilization*, a metaphor that has caught up and become a crucial concept in SLA research. From this point of view, Panglish (global English) is indeed an *inter*language.

[15] Apart from *slang* words and phrases, which have massively penetrated the "mainstream" language, contemporary spoken French is also changing at the morpho-syntactic level. Notable changes include simplifying the redundant *negative* structure (by dropping the first negative adverb *ne* and using only the second one, i.e. *pas*), altering the *interrogative* word order, e.g. *Papa, où t'es* (outai)? (title of a popular song) instead of *Papa, où est-tu*? (standard interrogative form), etc.

2) Firth, A. (1996) - "*The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis*", in *Journal of Pragmatics* no. 26, 237-259.
3) Hülmbauer, C. et al. (2008) - "*Introducing English as a lingua franca* (ELF): *Precursor and partner in intercultural communication*", in *Synergies Europe* no. 3, 25-36.
4) Seidlhofer, B. (2001) - "*Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca*", in *International Journal of Applied Linguistics* no. 11:133–58.
5) Selinker, L. (1972) - "*Interlanguage*", in *International Review of Applied Linguistics* (IRAL) no. 10 (3), 209-231.
6) www.univie.ac.at/voice
7) https://en.wikipedia.org
8) https://www.lexico.com/en (a website powered by Oxford)
9) https://www.bbc.com/news/world-44569277
10) https://www.lingholic.com

THE NOUN PHRASE IN TEACHING ROMANIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

Maria-Laura Rus

Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș

Abstract: As a method for teaching Romanian language to foreign students we highly recommend grammar patterns, because the most important conclusion for students is to be able to generate correct sentences on a topic based on the previous acquisition of theoretical grammar patterns. Thus we discuss about noun phrases, the right order of words inside these groups, their determinants and the role of definite and indefinite article.

Keywords: noun phrase, grammar, word order, Romanian language

În procesul de predare a limbii române la studenţii străini care doresc să urmeze un program de studii de nivelul licenţei sau al masteratului în România, considerăm că este extrem de utilă însuşirea modelelor gramaticale. Învăţarea gramaticii nu trebuie considerată drept un scop în sine, ci mai degrabă ea îi este utilă studentului străin pentru a imita şi a practica apoi corect formele unei noi limbi, până în momentul în care acestea devin deprinderi. Odată împlinit acest fapt, noua limbă (în cazul de faţă limba română) va fi însuşită mult mai facil. Având o suficientă experienţă în generalizare şi în formarea de analogii, studentul adult va trebui să profite de această capacitate când învaţă o limbă străină.

În cazul predării structurilor nominale din limba română, lucrarea de faţă îşi propune să ofere câteva observaţii asupra acelor aspecte care reprezintă dificultăţi pentru studenţii străini.

Unul dintre aspectele ce ridică probleme la învăţarea limbii române este topica acestor structuri nominale. Astfel, se poate constata atât o poziţie fixă a diferiţilor adjuncţi ai grupului nominal, cât şi una variabilă faţă de elementul-centru sau poziţii diferite ale adjuncţilor unii faţă de alţii[1]. Poziţionarea la stânga sau la dreapta elementului-centru a adjuncţilor poate determina sau nu modificări în structura grupului nominal din care fac parte.

Majoritatea grupurilor nominale din limba română au ca element-centru un substantiv, motiv pentru care are capacitatea de a primi un număr mare de adjuncţi, fiind considerat grupul nominal cel mai deschis.

Avem două categorii de adjuncţi în ceea ce priveşte topica: cei cu o topică fixă şi cei cu o topică variabilă.

Unii adjuncţi stau obligatoriu în faţa substantivului-centru. În asemenea situaţie sunt adjectivele pronominale nehotărâte (*un, o, vreun, vreo, câtva*), adjectivele pronominale negative (*nici un, nicio*), adjectivele şi locuţiunile adjectivale invariabile (*aşa, asemenea, astfel de*), numeralul ordinal cu valoare adjectivală (*primul, prima*), articolul definit proclitic la forma de G-D a unor substantive proprii masculine, nume de persoană şi feminine, de proveniență străină (*lui Marius, lui Carmen*). Alături de adjuncţii *un, o, vreun, vreo, niciun, nicio* poate sta şi adjunctul *alt*, tot în faţa substantivului-centru: *o altă studentă, vreun alt băiat, un alt răspuns*.

[1] Vorbim în cazul de faţă doar despre structurile nominale din limba română standard, nu şi din cea poetică.

Alţi adjuncţi stau obligatoriu după substantivul-centru[2]. Astfel, articolul definit, care face corp comun cu substantivul-centru, nu poate sta decât în această poziţie (excepţie fac doar situaţiile de la substantivele proprii precizate mai sus): *băiatul*. În asemenea situaţie mai sunt: adjectivul pronominal demonstrativ *acesta*, construcţia formată din articolul demonstrativ *cel* şi un adjectiv calificativ. Substantivul-centru trebuie articulat definit când e urmat de aceşti adjuncţi şi articulat nedefinit dacă e urmat de o altă clasă, şi anume de construcţia formată din articolul posesiv şi adjectivul pronominal posesiv (o studentă *a mea*). Numărul acestor adjuncţi aflaţi în dreapta continuă: adjective calificative, adjective participiale, numeralul ordinal cu valoare adjectivală *întâi*, pronume în G (florile *ei*), în D (soarele-*i*) şi în Ac prepoziţional (casa *de lângă mine*), substantive proprii în N[3] (strada *Nicolae Iorga*), substantive în G (cursul *studenţilor*), Ac prepoziţional (casa *de lemn*). Substantivele în D care stau după substantivul-centru vor avea între ele şi acesta un alt substantiv, în Ac: acordarea de premii *candidaţilor*. În limba română există posibilitatea înlocuirii acestui substantiv în Ac printr-unul în G, dar se recomandă evitarea unor asemenea construcţii la studenţii străini, din cauza omonimiei supărătoare G-D şi a confuziei generată de aceasta (acordarea premiilor studenţilor). Verbele la infinitiv şi supin, precum şi adverbele pot fi alţi adjuncţi situaţi după substantivul-centru: plăcerea *de a scrie*, maşina *de spălat*, mersul *devreme*.

Atunci când substantivul-centru are mai mulţi adjuncţi, adjectivele pronominale şi cele calificative au posibilitatea de a se deplasa în jurul lui, pe când substantivele, pronumele, verbele şi adverbele stau în dreapta, după adjective: *câteva mici probleme – câteva probleme mici*, *unele sarcini de făcut*.

Clasa adjuncţilor cu topică variabilă poate include adjuncţi care nu determină, prin topica lor, modificări de structură a grupului nominal şi alţii, care fac exact acest lucru. Astfel, adjective pronominale precum *tot, însuşi,* adjectivele cantitative *mult, puţin*, numeralul colectiv *amândoi* pot sta în stânga sau în dreapta substantivului-centru. Cu toate acestea poziţia mai frecvent întâlnită este înaintea substantivului-centru. Se cuvine remarcat aici că adjectivul *tot* şi numeralul *amândoi* vor solicita obligatoriu articularea definită a substantivului-centru: *toţi studenţii – studenţii toţi, amândoi oamenii – oamenii amândoi*.

Majoritatea modificărilor de structură a grupului nominal se referă la articulare. Prin poziţionarea adjectivului calificativ înaintea centrului, clasa lexico-gramaticală articulată se va schimba: *studentul silitor – silitorul student*. De asemenea, în al doilea caz, în predare, se va sublinia raţiunea stilistică implicată, accentul pe calificare, nu pe determinare, precum şi o intonaţie specifică.

Procedeul antepunerii poate genera uneori şi schimbări de sens, care pot fi uşor explicate studenţilor străini (*femeia sărmană* vs *sărmana femeie*, adică ,,săraca" vs ,,biata"). În schimb, dacă ne referim la grupul nominal cu substantivul-centru în V, atunci adjunctul adjectival va fi poziţionat mai frecvent în faţa substantivului-centru: *dragă prietene, iubite frate*. În general, adjectivele antepuse centrului au o nuanţă afectivă, dar astăzi se poate constata, în stilul publicitar, tocmai lipsa acestui sens afectiv: *marile probleme* prezintă identitate de sens cu *problemele mari*.

În privinţa adjuncţilor adjectivali aflaţi la gradul comparativ, frecvenţa poziţionării după substantivul-centru e mai ridicată, iar atunci când au loc antepuneri (inversiuni), intenţia vizează, categoric, expresivitatea: *mai buna accentuare* vs *accentuarea mai bună* (accentul cade din nou pe calificare, antrenând deplasarea articolului definit de la substantiv la adjectiv). În asemenea situaţii, nu există posibilitatea articulării nedefinite, la plural, a grupurilor nominale: **nişte mai bune accentuări* (acolo unde fenomenul apare, construcţia va fi arhaică).

La adjectivele pronominale de tipul demonstrativelor, de exemplu, structura se modifică, în sensul adăugării particulei *–a* şi a articulării definite obligatorii a substantivului-centru, când adjectivul este postpus: *omul acesta* (în comparaţie cu *acest om*).

[2] Există excepţii în limbajul poetic, unde inversiunea este posibilă din raţiuni stilistice: întâlnim la Eminescu grupul „ai noştri tineri". Inversiunea în cauză nu poate apărea decât la N-Ac, nu şi la G-D.
[3] E vorba despre acele substantive care au rolul de atributive nominativale.

O altă modificare de structură este determinată de topica adjectivului la gradul superlativ relativ. Când stă în stânga[4] substantivului-centru, acesta din urmă va fi nearticulat (*cea mai interesantă prelegere*), dar când se deplasează în dreapta solicită obligatoriu prezenţa articolului definit (*prelegerea cea mai interesantă*). Superlativul este mult mai expresiv decât comparativul, iar în structura lui intră obligatoriu un articol demonstrativ care va exclude prezenţa altui determinativ atât în stânga, cât şi în dreapta construcţiei de superlativ.

Articularea substantivului este al doilea aspect dificil pentru vorbitorii străini de limbă română pe care dorim să îl detaliem. Inventarierea grupurilor nominale având articolele ca adjuncţi obligatorii şi a structurilor conţinând articolul definit sau pe cel nedefinit reprezintă punctul de plecare pentru contextualizarea substantivelor articulate de către aceşti vorbitori.

Diferenţierea semantică „cunoscut”/„necunoscut, precum şi poziţia celor două tipuri de articole faţă de substantiv sunt principalele aspecte care trebuie clarificate pentru studenţii străini. Probleme mai mari ridică, însă, acele situaţii din limba română în care se utilizează doar unul dintre aceste articole sau situaţii în care se constată lipsa articulării, pe lângă faptul că unii vorbitori pot să aibă dificultăţi în înţelegere datorită faptului că în limba nativă nu au această parte de vorbire ori ea este utilizată în cu totul alte condiţii sintactice. În acest sens, trebuie extinsă discuţia şi dincolo de grupurile nominale, întrucât odată înţelese contextele de utilizare ale articulării, prezenţa sau absenţa articulării în cadrul grupurilor nominale este mai uşor de clarificat.

Predarea articulării substantivelor trebuie corelată şi cu alte fapte de limbă (probleme de gramatică: predarea cazurilor după formele accentuate ale pronumelor personale). Exemplificarea structurilor genitivale şi a celor cu verbe + substantive în dativ e mai repede asimilată dacă se cunosc şi, implicit, recunosc structurile cu pronume în aceleaşi cazuri, fenomenul substituţiei ajutând în acest sens. Apoi se pot expune principalele probleme puse de declinarea substantivului cu articol definit. La substantivele feminine în genitiv, terminate în *-ie*, se atrage atenţia asupra lipsei etapei intermediare (forma de plural) înainte de adăugarea desinenţei de plural *i*; substantivele feminine nume de persoane, de origine străină au flexiunea de genitiv-dativ diferită (cu articol proclitic) de a substantivelor feminine româneşti; formele de acuzativ ale substantivelor nume de persoane (ca atare, nearticulate) sau de fiinţe unice, articulate definit şi însoţite de morfemul *pe* (*îl ajut pe Vasile, o ajut pe mama*), nume comune de persoane cu apariţia facultativă a morfemului *pe* şi a anticipării prin pronume (nearticulat sau articulat: *îl aştept pe doctor, aştept doctorul*), a substantivelor care denumesc obiecte (forme articulate definit: *aştept trenul*) etc.

Pentru a transforma modelele în automatisme, exerciţiile pot să debuteze cu un tip foarte simplu, de combinare, prin care vorbitorul străin repetă structuri combinând cuvinte distribuite pe mai multe coloane (grup nominal = substantiv comun + articol definit + acesta + adjunct adjectival), având posibilitatea de a selecta diverşi termeni care aparţin aceleaşi sfere semantice. Un alt tip de exerciţiu poate fi reprezentat prin substituţia unor unităţi după un model dat, automatizarea limbii fiind realizată inconştient. Rezolvând apoi exerciţii de transformare, deşi repetă acelaşi model sintactic, vorbitorul străin va produce enunţuri noi, prin aplicarea mecanismului stabilit prin convenţie la toţi stimulii. Un astfel de exerciţiu poate fi punctul de plecare pentru un scurt dialog cu un alt vorbitor străin (de tipul întrebare – răspuns). Ultimele exerciţii trebuie să fie de exersare a tuturor acestor structuri.

Exersarea în clasă a tuturor tipurilor de grupuri nominale care au articolele ca adjuncţi obligatorii oferă cadrelor didactice posibilitatea de a sublinia atât unele ocurenţe obligatorii, cât şi anumite incompatibilităţi.

Trebuie să subliniem că toate aceste tipuri trebuie introduse treptat, pe măsură ce sunt însuşite tot mai multe cunoştinţe de limbă română de către studenţii străini. Încercarea de a stabili tipurile cele mai caracteristice de grupuri nominale în funcţie de relaţia substantiv – articole constituie baza elaborării unor exerciţii structurale cu grupul nominal.

[4] Antepunerea aceasta, devenită firească deja în limba română, este explicată de către majoritatea lingviştilor prin influenţa limbii franceze.

Oricât de bogată este flexiunea limbii române, trebuie să reţinem faptul că formele se învaţă mai repede decât condiţiile în care apar acestea şi numai cunoaşterea distribuţiei elementelor constitutive ale unei structuri, aşa cum este grupul nominal, permite organizarea cursului şi elaborarea exerciţiilor pe baze riguros ştiinţifice.

BIBLIOGRAPHY

Brâncuş, Gr., Ionescu, A., Saramandu, M., *Limba română: manual pentru studenţii străini* Ed. Universităţii din Bucureşti, 2003;
Dorobăţ, Ana; Fotea, Mircea, *Româna de bază*, Institutul European, Iaşi, 1999
***, *Gramatica limbii române*, vol. I, *Cuvântul*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2008;
Moldoveanu Pologea, Mona, *Learn Romanian*, Rolang, Bucureşti, 2014;
Vrăjitoru, Ana, *Nominalitatea în limba română*, Ed. Vasiliana '98, Iaşi, 1999.

CHALLENGES OF MEDICAL CONFERENCE INTERPRETING IN ROMANIA: EVIDENCE FROM PERSONAL PRACTICE

Sorina Chiper

Lecturer, PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Medical conference interpreting is a subfield of conference interpreting that has developed in Romania in the post-communist, globalized context. The globalization of finance and business has brought about a globalization of knowledge and expertise, as well, and with it, an increase in the amount of translation and interpreting work that is needed. Unfortunately, the work of translators and interpreters in Romania is not strictly regulated, and the education and training offer has limits. This leads to the fact that many practitioners do not necessarily have the required set of skills and, what is equally problematic, commissioners are not aware of the real nature and challenges of an interpreter's work. This article tackles such challenges faced by interpreters in north eastern Romania, the part of the country where I also operate as a freelance conference interpreter.

Keywords: interpreting, medical conferences, challenges, professionalisation, personal experience

1. Introduction

Interpreting Studies has branched off from Translation Studies and developed as a field on its own in the 1990s, with canon-setters such as F. Pöchhacker and D. Gile. The practice of interpreting, however, is age-old[1], as we can see from its representation in both literature and visual arts. The professionalization of interpreting occurred in the context of the international peace conference after the end of WWI, which led to the creation of the League of Nations, and it gained much visibility in the context of the Nuremberg trial, following the end of WWII (Baigorri-Jalon 2006: 108). Nowadays, there is a bourgeoning need for interpreters in institutional contexts (European and international institutions), in courts, hospitals, in the school system or in academic settings.

This article aims to give an overview of one particular type of interpreting service, conference interpreting in the field of medicine, as it is practiced in Romania. I will rely mostly on my own experience, as the springboard for reflection on the state of the art of interpreting as a social practice in north eastern Moldavia (where I am a freelance interpreter and translator) and, by extension, in Romania.

[1] See, for instance, Henry S. Gehman's article (1914) on the use of interpreters in Alexander the Great's time

2. Interpreting as social practice and as an academic field

A comprehensive representation of the field of interpreting, in its diachronic evolution, can be grasped from the 2002 book *The Interpreting Studies Reader*, edited by Pöchhacker and Shlesinger. A subsequent book by Pöchhacker, from 2004, identifies five paradigms in Interpreting Studies: Interpretive Theory, Cognitive Processing, Neurolinguistics, Target-text Oriented Translation-theoretical, and Dialogue Discourse-based Interaction. The *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*, edited by M. Baker and G. Saldanha, also contributed to our understanding of interpreting as a field of social practice and as an academic discipline, through the entries that it dedicates to it.

Research into the field of interpreting has developed along several directions. Daniel Gile's 2000 article "The History of Research into Conference Interpreting. A Scientometric Approach" maps the themes and fields addressed by Conference Interpreting Research: training, professional issues, language issues, consecutive interpreting, cognitive issues, quality issues, and other issues (including neuroscience and the use of technologies). Two years later, a study by Jackie Xiu Yan, Jun Pan Hui Wu and Ying Wang, based on an overview of 235 articles published in nine Translation and Interpreting journals between 2000 and 2010, identified three areas of interpreting research: interpreting practice, interpreting training and assessment, and review of interpreting research (Yan et al. 2012: 452), most articles from their database falling within the first category. In terms of methodology, more than half of them were found to be empirical and observational, almost a quarter were descriptive, 19 % were theoretical and 5 % were survey studies (Yan et al. 2012: 455).

There is a whole range of research into interpreting that takes an interdisciplinary approach. Studies range from analyses based on the methodology of historians and sociologists to more natural sciences approaches, focused on discoveries from neurosciences, on the role of the caudate region in cerebral activation during simultaneous interpreting, and to a fashionable topic nowadays, namely ethics. Thus, from a historian's perspective, there is a growing body of literature on the role and social status of *drago(u)mans* in the Ottoman empire, during the Phanariot period, and on their diplomatic missions,[2] as well as on the involvement of interpreters in colonial projects.[3]

[2] See, for instance, Kemal Cicek's "Interpreters of the Court in the Ottoman Empire as seen from the sharia court records of Cyprus" (2012), or Natalie Rothman's "Interpreting Dragomans: Boundaries and Crossings in the Early Modern Mediterranean" (2009) .

[3] See, for instance, E. L. Osborn's article "'Cycle of Iron': African Colonial Employees and the Interpretation of Colonial Rule in French West Africa", or the chapter "The Denial of Language" in Danna Agmon's book *A Colonial Affair. Commerce, Conversion and Scandal in French India.*

Neuroscience approaches have highlighted the areas in the brain that are activated while someone is interpreting in real-time: the anterior cingulate, putamen, the head of the caudate nucleus (Rinne at al. 2000: 85). Even popularising media have reported research done on the brains of interpreters[4]. Last but not least, the growing body of research into the nexus of ethics vs. interpreting has highlighted moral dilemmas that interpreters face[5] and theoretical issues in the training of conference interpreters[6].

Apart from interdisciplinary approaches, there are also region-based articles, looking at interpreting as a social practice in various geographical spaces. The present article aims to provide some insights into how interpreting is done in Romania, in the context of medical conferences.

3. Methodology

Data for this article has been collected by participant observation, by focus group discussions, and by interviews with fellow translators and interpreters (five certified translators with experience in medical interpreting). The small number of interpreters who were interviewed is due to the fact that the pool of certified interpreters who are willing to take up the challenge of medical interpreting is quite limited in the area in which I operate. All interpreters included in the study reported having fewer than 25 days of medical interpreting per year. Given the paucity of interpreters who offer such services, I rely quite extensively on my own experience.

4. Challenges of medical conference interpreting in Romania

In Romania, interpreting services are necessary in a variety of contexts and formats: in hospitals, in the case of foreign patients (tourists, expatriates, refugees, foreign students or lecturers, etc.); in police stations, in the case of foreigners applying for residence permits or in the case of asylum seekers; in universities, for programmes taught in foreign languages, when a particular lecturer does not master the foreign language in which the programme is supposed to be taught; in academic or professional conferences, or in literary and artistic events with international guests; on the local radio or television, when the interviewees are foreign; in public administration institutions, in local chambers of commerce or Regional Development Agencies that are partners in international projects, and so on. The multiplication of events, compared to the communist period, has come with

[4] See, for instance, the online article titled "The amazing brains of real-time interpreters" published in 2014 on https://www.bbc.com/future/article/20141117-the-ultimate-multi-taskers

[5] Illustrations can be found in Hong Jlang's article "The ethical positioning of the interpreter."

[6] Discussions of ethical implications in interpreter training programmes can be found in Clare Donovan's *Ethics in the Teaching of Conference Interpreting.*

a shift in the languages used, towards a predominance of English, the current *lingua franca* in business as well as in the academia. On the other hand, for small business deals, such as buying and selling contracts, prevalent languages are Italian, Spanish, French or German, depending on the countries where Romanians have migrated and have found business partners.

In the particular case of interpreting for medical conferences, based on my personal experience and on information collected through focus group discussions and individual interviews, I have identified several types of challenges that interpreters face in their practice. According to their source, they can be grouped in the following categories: facilities-related challenges, speaker-related challenges, content-related challengers and interpreter-related challengers. In what follows, I shall present them in more detail.

1. Facilities-related challenges

Medical conferences in Northern Romania usually take place in top quality hotels or in historical buildings that have been equipped with conference facilities. Usually an event management company subcontracts translation and interpreting services, as well as a sound-system provider. Translation and interpreting services are acquired from translation agencies or from freelance interpreters. Interpreters who are commissioned directly, rather than via an agency, have reported that many times, organisers do not provide a booth for them in the conference room. The result is that it is more difficult to hear the speaker, and members of the audience sitting next to the interpreter resent this proximity. Also, in rooms from historical buildings, that were not specifically designed to host meetings or lectures, it may be hard to place a booth at an angle that would allow the interpreter to see the screen where the presentation is projected, as well as the speaker, as he or she is speaking.

2. Speaker-related challenges

Under this category, I include sources of stress for the interpreter, which are directly or indirectly connected to the speaker. In most cases, interpreting for medical conferences is done simultaneously and the direction is from Romanian into English, the direct beneficiaries of interpreting services in the context of medical conference being foreign guests. Conference organisers are usually generous with the time allotted, in the programme, to invited speakers, but local speakers are usually allowed to present for only 10 or 15 minutes. Most presentations are the result of collective work, presented by one speaker – usually a young(er) member of the team, who might also be less experienced in delivering presentations. Presenters tend to focus more on covering as much from the data as possible, rather than on conveying a message that is clear and

easy to grasp. This is why, given the time limit, they tend to rush through the presentation, at a pace that is hard to follow even for the audience in the room.

In my practice, I was faced once with the humorous situation that the speaker – a young doctor delivering his very first presentation – was taken aback by the fact that I started speaking at the same time as him. He paused, I paused, and being seated in front of him, I signalled to him to continue. When he resumed, and I started interpreting again, he stopped talking again, totally confused by the fact that I was speaking at the same time as him. Quite exceptionally, rather than interpret his speech in English, I had to engage in an interaction with him, explaining my role and encouraging him, together with the amused audience, to continue.

3. Content-related challenges

The most common content-related challenges are cognitive and obviously, they are connected precisely to the specific medical terminology. Almost all interpreters whom I interviewed were graduates of Humanities, with double degrees in Foreign Languages, or in Romanian language and literature and a foreign language and literature, and one of them completed an MA in Translation Studies, with no other exposure to medical terminology except in the context of medical conferences. Only one of the interviewed interpreters reported having some medical training, as a nurse. She had registered for the nursing school precisely to be exposed to medical terminology and to improve her interpreting services. To my knowledge, even if one desires to become certified as an interpreter for medical conferences, this is not an option in Romania, as there are no training programmes designed specifically for medical interpreters.

On the other hand, apart from the lack of specialized training and certification, in the very context of medical conferences, interpreters rarely have the chance to prepare appropriately since as a rule, presentations are not made available prior to the event. At the most, interpreters can have access to the conference book of abstracts, in an electronic format, so as to get a general idea of the terminological areas that will be approached during presentations.

The cognitive challenges are even higher when the interpreter is supposed to interpret live broadcasts from the operating theatre. Such broadcasts are complex events, which involve mastery of several terminological areas in the field of anatomy, surgical instruments and surgical procedures. They also require the interpreter to pay distributive attention. He or she has to consider explanations meant for the audience in the conference room, instructions for nurses or assistant surgeons, as well as questions or comments that could be addressed to the operating team during the procedure, from the floor. Thus, the interpreter could be faced with the situation of having to filter the information that he or she hears, of following instructions from the operating surgeon

concerning what to interpret or not, or of having to reverse the directions of interpreting within the same interpreting session.

4. Interpreter-related challenges

Challenges pertaining directly to interpreters have to do with psychological, physiological and ethical factors. First, all interpreters that I have interviewed reported that the sight of blood, of bodily mutilations, or of conspicuous tumours had a strong psychological effect on them, to the point of being unable, sometimes, to watch the screen on which photos or videos were displayed. Such visually disturbing images could impact the quality of the interpreting services delivered. On the other hand, other psychological challenges come from the interpreter's presumed, or flouted condition of invisibility. One interpreter whom I interviewed reported that when she is not provided a booth, she feels under pressure and disturbed by the fact that members of the audience turn towards her and watch her while interpreting.

Second, when interpreters are commissioned directly, rather than through agencies, they are required to interpret long hours, with very short breaks. Sitting in a stiff position, for several hours, microphone in hand and eyes set on the screen, puts the interpreter's body and mind under extensive stress and strain. The latter constitute what in communication theory is called "noise", i.e. disturbing factors that affect the quality of the services provided.

Third, the ethical factors relate to general deontological rules which apply in the context of other types of interpreting as well. All data that interpreters are exposed to are supposed to remain confidential. The confidentiality of medical data must be observed when interpreters are exposed to medical cases and medical histories in the context of medical conferences. Also, they have a moral duty to observe the confidentiality of medical research results and of intellectual property rights. When interpreters do receive conference presentations in advance, if they are specifically required to delete them or not to save them on their devices, they must do so. Sometimes interpreters do not receive presentations in advance precisely because authors wish to make sure that no relevant information is leaked before the paper based on the presentation comes out in the conference proceedings or in a specialised journal.

By way of conclusion

This article has provided a short overview of the practice of medical conference interpreting in Romania, focusing on challenges encountered by Romanian practitioners in the field. Given the

small number of interpreters that were interviewed, I am aware of the limitations of this study, which is just an entry point into an area that I wish to further explore in subsequent articles.

What has become apparent, to me, via this list of challenges, is that neither conference organisers, nor presenters, are fully aware of the nature of a conference interpreter's work, nor of the psychological strain and physical pain that it involves. Freelancers are more exposed to work-related stress and strain, as they often interpret alone, in the conference room as such, without working from a booth. Working via an agency, though it involves lower pay, tends to guarantee better working conditions: a booth, and two interpreters per event, who can take turns at interpreting, every 20 or 30 minutes, as they wish.

Unfortunately, although ultimately conference organisers, event management companies and presidents of medical conferences admit the importance of interpreters for the success of international medical conferences and for the transfer of knowledge and expertise, there is no genuine concern for the provision of quality interpreting services. The interpreter is expected to be a know-it-all expert himself or herself, a miraculous performer that could function well a whole day, working at full capacity, a being equipped with "two brains" – as one conference organised described a conference interpreter to me. Yet, as interpreters know, quality depends not only on natural gifts, on one's ability to work under pressure and on physical and psychological resilience, but also on preparation, on the study of relevant terminology and on mental hygiene.

I believe that there is still a long way to go before proper interpreting conditions are provided, and before commissioners understand the nature of the interpreter's work. A significant role in this sense is to be played by translators' and interpreters' professional organisations, as well as by agencies, that should not just provide services, but also educate commissioners about how interpreters work, what their needs are, and what the minimal quality standards are.

Bibliography

Agmon, D. 2017. *A Colonial Affair. Commerce, Conversion and Scandal in French India.* New York: Cornell University Press.

Baigorri-Jalon, J. 2006. "Perspectives on the History of Interpretation" in Bastin, G. L., Bandia, P. F., *Charting the Future of Translation History,* Ottawa: University of Ottawa Press, pp. 101-110.

Baker, M. & Saldanha, G. (eds) 2009. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed.) London and New York: Routledge.

Cicek, K. 2012 "Interpreters of the Court in the Ottoman Empire as Seen from the Sharia Court Records of Cyprus" in *Islamic Law and Society* vol. 9, no. 1, pp. 1-15.

Donovan, C. 2011. "Ethics in the Teaching of Conference Interpreting" in *The Interpreter and Translator Trainer*, vol. 5, no. 1, pp. 109-128.

Gehman, Henry S., 1914 "The Use of Interpreters by the Ten Thousand and by Alexander" in *The Classical Weekly*, Vol. 8, no. 2, pp. 9-14.

Gile, D. 2000. "The History of Research into Conference Interpreting. A Scientometric Approach" in *Target*,no. 12 issue 2, Amsterdam: John Benjamins, pp. 297-321.

Grbić, Nadja 2008. "Constructing Interpreting Quality" in *Interpreting*, vol. 10, no. 2, pp. 232-257.

Jlang, H. 2013. "The ethical positioning of the interpreter" in *Babel* vol. 59, no. 2, pp. 209-223.

Osborn, E.L. 2003. "'Cycle of Iron': African Colonial Employees and the Interpretation of Colonial Rule in French West Africa", in *The Journal of African History* vol. 44, no. 1, Cambridge University Press, pp. 29-50

Rinne, J.O., J. Tommola, M. Laine, B. J. Krause, D. Schmidt, V. Kaasinen, M. Teräs, H. Sipilä, M. Sunnari, 2000 "The translating brain: cerebral activation patterns during simultaneous interpreting", in *Neuroscience Letters*, 294, pp. 85-88.

Rothman, N. 2009. "Interpreting Dragomans: Boundaries and Crossings in the Early Modern Mediterranean" in *Comparative Studies in Society and History*, vol. 51, no. 4, 771-800.

Watts, Geoff 2014. "The amazing brains of real-time interpreters", published on 18 November 2014, available at https://www.bbc.com/future/article/20141117-the-ultimate-multi-taskers, retrieved on 21 November 2019.

ADJECTIF ET FIGEMENT. ETUDE DU FIGEMENT DES EXPRESSIONS DU TYPE *ADJ+comme+GN* CONCERNANT LES ADJECTIFS DE COULEUR

Daniela Bordea

Lecturer, PhD, University of Bucharest

Abstract: The present paper focuses on expressions of type Adj +comme+GN regarding colour denoting adjectives.
These expressions are studied from the perspective of paragon selection, the role of the paragon, the conditions under which blocking is achieved, the mechanism of blocking and blocking parameters.
Various cases of weak, transparent and opaque blocking belonging to this type of expressions are presented and analyzed from a comparative perspective.

Keywords: colour adjectives, comparison, expressions, paragon

1. Introduction

L'étude des expressions figées a constitué pour les grammairiens une préoccupation importante.

Notre contribution porte sur la question du figement des expressions qui contiennent des adjectifs de couleur.

Les exemples utilisés sont pris au TLF.

Nous allons présenter, expliquer et exemplifier le figement de ce type d' expressions par rapport à la combinatoire libre.

2. Combinatoire libre /vs/ combinatoire figée

2.1. La combinatoire libre *Adj de couleur* + comme + GN

Pour mettre en évidence la combinatoire libre *Adj + comme + GN* nous proposons quelques exemples (Tableau 1):

Structures	Exemples	Remarques	Nr. crt. Exp.
Adj + comme + GN	J'observais **une crête neigeuse** se détacher à l'horizon, **blanche comme une traînée de lait** (Cendrars, *Bourlinguer,* 1948, p. 230)		1
	Au milieu des forêts d'herbes aquatiques, des passages et des sinus mystérieux où **l'eau** était **bleue comme le bleu du linge** (Goncourt, *Ch. Demailly*, 1860, p. 290)		2
	Un des élèves, un petit Sénégalien **brun comme une datte** (A. Daudet, *Jack*, t. 1, 1876, p. 110)		3
	Et d'abord, ce qui m'a le plus frappé (...) ce sont **deux yeux jaunes comme ceux des tigres**; un jaune d'or qui brille (...) (Balzac, *Fille yeux d'or,* 1835, p.351)		4
	Jean vérifia la présence, sur la longue lame chromée, d'un **reflet rose comme neige à l'aurore**, accidenté de bleu, un étincelant paysage à la menthe (Colette, *Gigi,* 1944, p. 98)		5
	Une belle étoffe qui ressemblait à une forêt: de belles fleurs jaunes et rouges sur un **fond vert comme la brousse à la saison des pluies** (Mille, *Barnavaux*, 1908, p. 210)		6

Tableau 1. La combinatoire libre *Adj de couleur + comme + GN*

2.2. De la combinatoire libre à la combinatoire figée

« À l'opposé de la combinatoire libre, propre à la syntaxe, la combinatoire figée est le phénomène par lequel une séquence co-occurrente de lexèmes forme une unité indissociable sur les plans fonctionnel (formel ou morphosyntaxique) et sémantique » (M. TUȚESCU, 1978: 91).

À la différence des séquences libres, dont le sens global se calcule en additionnant le sens de chacun de leurs éléments, les expressions figées n'obéissent pas à la règle de compositionnalité. Par exemple les phrases :

*Marie a acheté un **cordon bleu** pour sa jupe blanche*
*Pierre a acheté un **panier** à pain **percé**, il ira se faire rembourser*

sont libres parce que leur sens peut être déduit à partir du sens de chaque mot qui les forme. Au contraire, les phrases :

*Marie est un **cordon bleu***
*Pierre est un **panier percé***

signifient « Marie est une bonne cuisinière » et respectivement, « Pierre est un grand dépensier ». Dans ce cas leur sens est imprédictible et incompréhensible pour un locuteur moins avisé, qui n'arrivera pas à le déduire, à moins que le contexte ne lui donne des indices d'interprétation.

Mais quel que soit le syntagme figé utilisé dans le discours, on remarque une transgression des règles de la syntaxe libre. Les séquences figées se distinguent des séquences libres en cela qu'elles ne se construisent, ni ne se décodent selon les règles de la combinatoire syntaxique en vigueur. Le syntagme figé est un préfabriqué linguistique que le locuteur introduit dans son discours tel quel et qu'il ne peut pas modifier formellement.

2.3. Tests de figement pour les expressions du type *Adj + comme + GN* concernant les adjectifs de couleur

Les constructions libres ont des propriétés transformationnelles qui dépendent de leur organisation interne.

Dans le cas des séquences figées, l'opacité sémantique est corrélée à une absence de propriétés transformationnelles et il y a une relation de proportionnalité inverse entre le figement d'un groupe et le nombre de propriétés transformationnelles observables (G. GROSS, 1988 : 69).

Quand une suite donnée se prête à toutes les modifications envisagées, le sens est totalement compositionnel et l'on parlera d'un groupe ordinaire. Inversement, si aucune des propriétés n'est réalisable, alors il est légitime de parler de figement.

Les propriétés des syntagmes figés du type *Adj + comme + GN* concernant les adjectifs de couleur seront analysées par rapport à celles des adjectifs en combinatoire libre.

1) Dans une séquence figée aucun élément lexical constitutif ne peut être actualisé individuellement, mais ils ont une détermination globale :

blanc comme un cachet d'aspirine
** blanc comme le cachet d'aspirine*
** blanc comme ce cachet d'aspirine*
jaune comme de la cire
** jaune comme la cire*
** jaune comme cette cire*
vert comme pré
** vert comme le pré*
** vert comme ce pré*

2) Entre les différents éléments qui sont dans la portée du figement il n'y a pas de relation prédicative :

un foulard rose comme une framboise
** un foulard rose comme une framboise est rose*
un mouchoir blanc comme un lavabo
** un mouchoir blanc comme un lavabo est blanc*
un manteau noir comme un corbeau
** un manteau noir comme un corbeau est noir*

3) L'adjectif impliqué dans une séquence figée ne peut pas être repris seul par pronominalisation :

une blouse jaune comme un citron
** une blouse jaune comme un citron l'est*
une nappe rouge comme une cerise
** une nappe rouge comme une cerise l'est*
un mouchoir blanc comme un cygne
** un mouchoir blanc comme un cygne l'est*

4) L'adjectif qui fait partie d'une séquence figée ne peut pas être nominalisé :

une blouse blanche → le blanc de cette blouse
*une blouse blanche comme neige → * le blanc comme neige de cette blouse*
une jupe noire → le noir de cette jupe
*une jupe noire comme de l'ébène → *le noir comme de l'ébène de cette jupe*

5) L'adjectif qui fait partie d'un syntagme figé ne reçoit pas de gradation ou d'adverbe d'intensité :

une nappe blanche comme un cygne
** une nappe assez blanche comme un cygne*
un foulard rouge comme un coquelicot
** un foulard trop rouge comme un coquelicot*

6) Dans les séquences figées l'insertion d'éléments nouveaux est très réduite. Les syntagmes figés sont des suites bloquées que le locuteur ne peut pas modifier :

blanc comme la cire des cierges
**blanc comme la cire qui est des cierges*
rouge comme une crête de coq

** rouge comme une crête qui est de coq*

7) Étant donné que la relation entre les éléments d'un syntagme figé est restreinte, il n'y a pas de possibilité de coordination avec un autre terme :

blanc comme du lait
** blanc comme du lait et du fromage*
rouge comme une écrevisse
** rouge comme une écrevisse et un homard*

8) L'ordre des éléments qui composent un syntagme figé ne peut pas être changé :

un bonnet blanc comme un cachet d'aspirine
** un bonnet comme un cachet d'aspirine blanc*
** un comme un cachet d'aspirine blanc bonnet*
** comme un cachet d'aspirine blanc un bonnet.*
un visage rouge comme une écrevisse
** un visage comme une écrevisse rouge*
** un comme une écrevisse rouge visage*
** comme une écrevisse rouge un visage.*

9) Nous remarquons que si l'adjectif désigne une qualité inhérente d'un substantif, alors la relative doit être mise en appositin :

rouge comme une tomate
** rouge comme une tomate qui est rouge*
rouge comme une tomate, qui est rouge
blanc comme une colombe
**blanc comme une colombe qui est blanche*
blanc comme une colombe qui est blanche

10) Il est à remarquer qu'à l'intérieur des suites figées la possibilité de substitution synonymique ou par des unités de la même famille est exclue :

blanc comme du lait
** blanc comme du fromage*
rouge comme une cerise
** rouge comme une griotte*

11) Un syntagme du type *Adj + comme + GN* a rarement des correspondants contraires terme à terme :

blanc comme une colombe /vs/ noir comme un corbeau.

3. Réalisation du figement

3.1. Dynamique du figement

3.1.1. Sémantique du figement

Du point de vue sémantique le processus de figement est envisagé comme l'intégration sémantique et lexicale des constituants[1] du syntagme figé ; le signe est additif, tandis que le signifié a une valeur globale, qui n'est pas additive (Schéma 1).

[1] Cf. Mariana Tuţescu, *Précis de sémantique française,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p : 90, 91, 94.

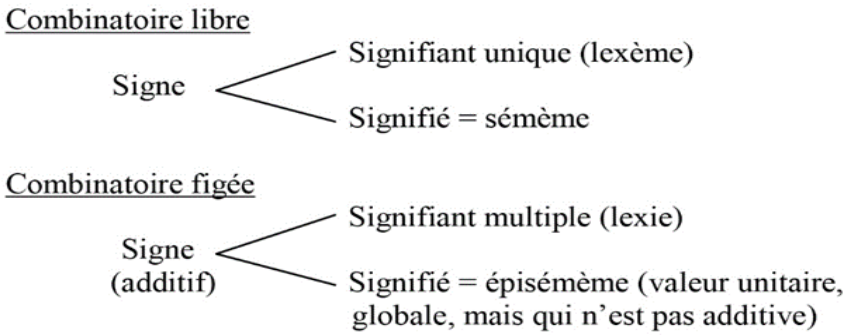


Schéma 1. Le figement

On peut donc considérer que les conditions minimales nécessaires pour qu'on puisse parler de figement sont :

- la séquence doit être formée de plusieurs mots ;
- les mots impliqués dans le figement doivent avoir, par ailleurs, une existence autonome ;
- l'ensemble se caractérise par un « sens global » qui n'est pas la somme des sens des constituants liés (non compositionnalité du sens de l'ensemble).

3.1.2. Éléments, conditions et mécanisme du figement

Nous considérons que la relation de figement suppose l'existence des éléments suivants :

- un élément central, **A,** qui représente une condition nécessaire, mais non suffisante ;
- un élément secondaire, **B,** qui représente une condition nécessaire, mais non suffisante ;
- un « savoir » qui relie les deux éléments et qui est une donnée pragmatique. Cette donnée, la « mémorisation » (M.H. Svensson, 2004 : 42), représente une condition nécessaire pour le figement. Elle fonctionne comme un liant qui réalise la cohésion plus étroite des éléments impliqués dans la relation de figement.

Par exemple *donner* (à quelqu'un) *un carton rouge* ne signifie pas seulement lui donner n'importe quel carton qui soit rouge, mais lui donner un mauvais point, porter un jugement défavorable à son encontre.

Nous proposons le mécanisme suivant pour la relation de figement[2] (Schéma 2):

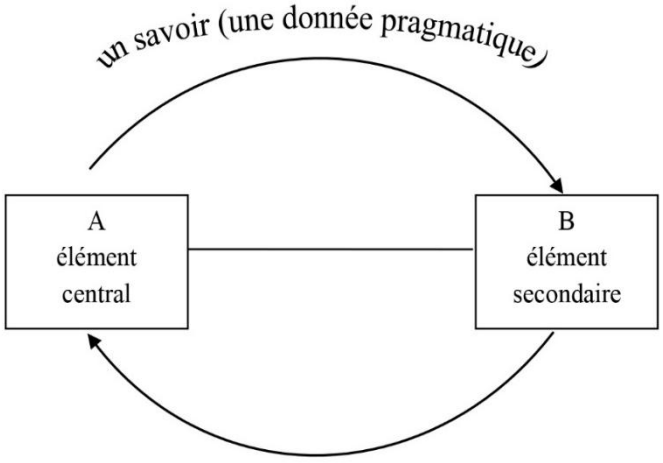


Schéma 2. Mécanisme du figement

Ce mécanisme fonctionne en feed-back : l'élément central exige un certain élément secondaire et l'élément secondaire ne se combine qu'avec un certain élément central pour garder le sens.

On peut en conclure que le figement se réalise selon un mécanisme cyclique, fermé sur lui-même.

[2] Cf. Daniela Bordea, *L'adjectif, du figement à l'affranchissement. Modèle mathématique tridimensionnel*, E.U.B, 2014, p.83.

3.2. Choix du parangon dans le cas de la combinatoire figée *Adj + comme + GN* concernant les adjectifs de couleur

Dans le cas des composés du type *Adj + comme + GN* selon G. Gross (1996:119) la métaphore est source de figement.

Pour caractériser un être, un objet, un événement, une qualité ou une action on peut les comparer à un élément de référence à quoi ils font penser et qui a la propriété caractéristique à un degré éminent. C'est l'expression de l'intensité ou du haut degré.

Le même point de vue est partagé aussi par Ch. Schapira (2000:34), qui énonce deux caractéristiques importantes du référent :

a) la notoriété de la notion ou de l'image servant de terme de comparaison: la comparaison est fondée sur l'extraction, parmi une multitude de manifestations du phénomène en question, d'une occurrence jugée particulièrement représentative, qui fait appel à un savoir commun ou à l'expérience collective permettant d'éclairer la notion à expliquer ;

b) la force d'illustration de l'exemple que le GN donne comme modèle : *comme + GN* introduit un exemple présenté comme le parangon du phénomène qu'il s'agit d'illustrer.

Nous considérons pour le choix du parangon deux critères importants :

3.2.1. La relation *Adj /vs/ N-centre du GN*

En ce qui concerne la relation *Adj /vs / N-centre du GN* l'adjectif met en évidence un trait saillant du N-centre du GN :

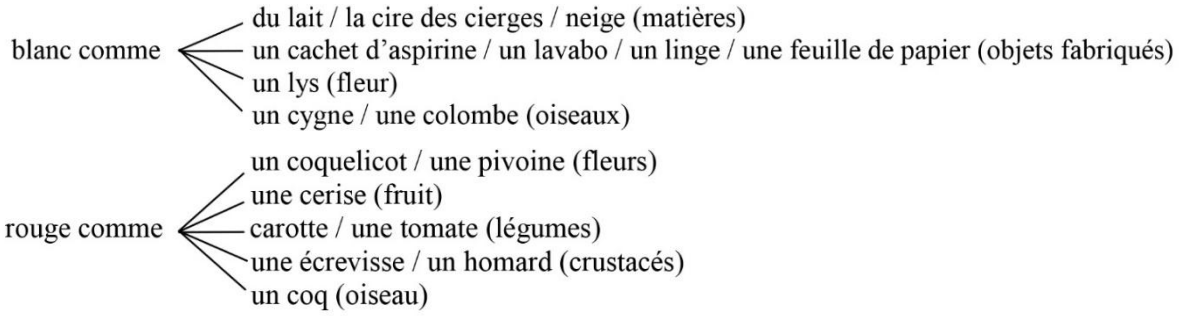
blanc comme neige
jaune comme un citron
rouge comme une crête de coq
vert comme pré

même s'il s'agit des caractéristiques différentes du même référent :

blanc comme la cire des cierges
jaune comme de la cire.

On a affaire dans ce cas à des paradigmes à gauche de la séquence figée.

Mais l'adjectif peut exprimer aussi un trait considéré saillant d'un ensemble de référents de la même catégorie :


blanc comme
du lait / la cire des cierges / neige (matières)
un cachet d'aspirine / un lavabo / un linge / une feuille de papier (objets fabriqués)
un lys (fleur)
un cygne / une colombe (oiseaux)
rouge comme
un coquelicot / une pivoine (fleurs)
une cerise (fruit)
carotte / une tomate (légumes)
une écrevisse / un homard (crustacés)
un coq (oiseau)

Dans ces cas on a des paradigmes à droite de la séquence figée.

3.2.2. Le critère pragmatique : l'expérience collective

Le figement d'une expression du type *Adj + comme + GN* peut être dû aussi au critère pragmatique, c'est-à-dire qu'au-delà du figement syntactico-sémantique il y a une donnée de nature pragmatique (la mémorisation) (M.H.Svensson, 2004 :42), qui relie les éléments qui forment le syntagme figé, en réalisant ainsi l'unité du syntagme figé. C'est par ce critère de la mémoire collective qu'on peut expliquer la construction de quelques expressions et le choix du parangon.

Par exemple, on dit :

blanc comme une feuille de papier

ou :

blanc comme le linge

bien qu'il y ait aussi des feuilles de papier ayant d'autres couleurs et du linge imprimé en plusieurs couleurs.

On dit aussi :

blanc comme un cygne

même s'il y a aussi des cygnes noirs, probablement parce que la couleur blanche suggère la pureté.

En ce qui concerne l'expression :

rose comme un bonbon

il est à remarquer qu'il y a aussi des bonbons ayant d'autres couleurs, mais la couleur rose , exprimant la joie, est probablement associée au goût sucré du bonbon.

Dans le cas de l'expression

rouge comme un coq

nous considérons que, même s'il y a aussi des coqs ayant d'autres couleurs, on utilise la couleur rouge pour le coq en vue de suggérer la fierté de celui-ci.

Dans le cas des expressions :

rouge comme un coquelicot
rouge comme une pivoine

on utilise la couleur rouge même s'il y a aussi des coquelicots blancs et des pivoines blanches et roses.

On dit aussi :

rouge comme une cerise
rouge comme une tomate

en utilisant la couleur rouge, bien qu'il y ait aussi des cerises jaunes et des tomates ayant la couleur orange.

L'utilisation de la couleur rouge peut être expliquée par le fait que le rouge est une couleur visible et dominante.

3.3. Étude du figement

3.3.1. Le degré de figement

Les degrés de figement illustrent le continuum entre les séquences libres et celles qui sont entièrement contraintes. Ainsi, une séquence est d'autant plus libre que le nombre de relations linguistiques entre les différents composants est élevé. Quand il n'y a aucune relation syntaxique entre les différents éléments, la structure est totalement figée. C'est cette variabilité qui permet de parler du degré de figement d'une suite donnée et de faire la différence entre composition et figement (G. Gross, 1988).

Pour mettre en évidence les différents degrés de figement correspondant à ce type d'expressions, nous proposons une grille de trois tests :

La grille se présente ainsi:

Test I (±) test de l'implication:

Nom + être + Adj +comme + GN → Nom + être + Adj

(c'est-à-dire que le référent désigné par le nom a / n'a pas la qualité désignée par l'adjectif)

Test II (±) Le syntagme introduit par *comme* exprime un fait [± réel] ou qui se trouve en [±corrélation] avec l'adjectif par l'intermédiaire de la préposition.

Test III (+) Il existe un savoir (une donnée pragmatique) qui relie l'élément secondaire (le syntagme introduit par *comme*) à l'élément central (l'adjectif) selon le critère de mémorisation.

L'existence de ce savoir représente la condition obligatoire pour qu'il y ait figement.

C'est pour cela que la réponse à ce test doit être toujours (+), donc seulement le test I et le test II peuvent admettre des réponses variables.

Dans ce cas, selon une formule de l'analyse combinatoire, on a : $\mathbf{2}^{n} = \mathbf{2^2} = \mathbf{4}$ variantes.

Les quatre variantes, notées: (1), (2), (3), (4) sont (Tableau 2):

Test I	+	+	–	–
Test II	+	–	–	+
Test III	+	+	+	+
	(1)	(2)	(3)	(4)
Figement	faible	transparent	opaque	variante impossible

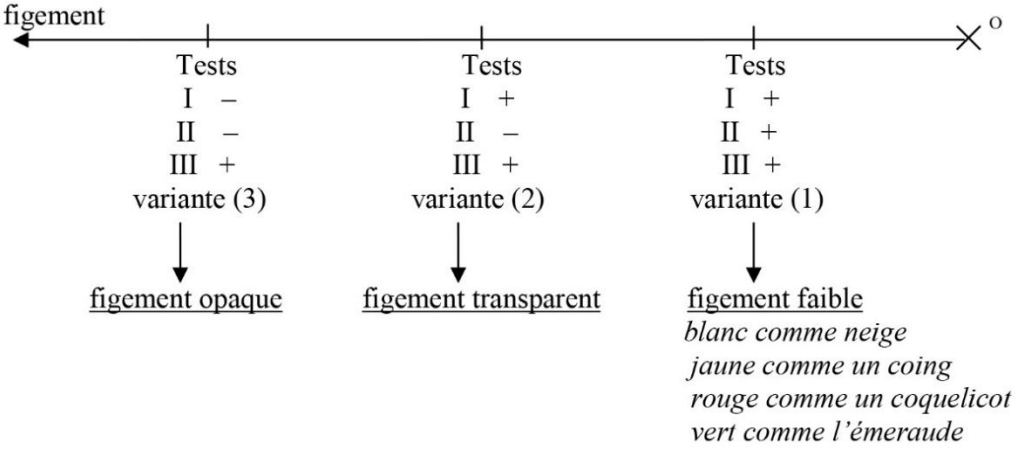
Tableau 2. Application des tests de figement

En ce qui concerne la variante (4), nous remarquons que, bien qu'elle soit possible du point de vue mathématique, elle n'est pas possible du point de vue linguistique, parce que si la réponse au test I est négative :

Test I (-): le référent du nom n'a pas la qualité désignée par l'adjectif, alors la réponse au test II doit être elle aussi négative:

Test II (-): le syntagme introduit par *comme* exprime un fait qui ne se trouve pas en corrélation avec l'adjectif.

Il en résulte qu'on peut distinguer trois degrés de figement : faible, transparent et opaque. Le degré de figement augmente dans l'ordre : figement faible, figement transparent, figement opaque (Graphique 1).



Graphique 1. Les degrés de figement

Nous considérons qu'à chaque division doit correspondre un intervalle contenant un ensemble d'éléments (syntagmes figés) dont le degré de figement est variable, mais entre les limites établies pour chaque division à l'aide de la grille de tests.

Dans le cas des expressions du type *Adj de couleur + comme +GN* les exemples étudiés mettent en évidence qu'on a affaire seulement au figement faible ; les deux autres cas de figement (transparent et opaque) ne se rencontrent pas.

Nous allons analyser quelques exemples de figement faible en appliquant les tests.

a) *Longues boucles blanches (...) également* ***blanche comme neige***, ***une barbe*** *de fleuve (Vogué, Morts, 1899, p.128).*

b) ***Le visage*** *de l'autodidacte,* ***jaune et dur comme un coing****, s'est figé dans un tétanos réprobateur (Sartre, Nausée, 1938, p. 154)*

c) ***une écharpe rouge comme un coquelicot***

d) *Une terre froide, humide, tourbeuse, sombre, mais couverte d'un* ***gazon*** *court,* ***vert comme l'émeraude*** *(Gobineau, Pléiades, 1874, p. 226).*

Application des tests

Le test I (test de l'implication) appliqué aux exemples étudiés donne les résultats suivants (Tableau 3) :

Exp.	Valeurs du test	Explications
a	+	Cette blouse est *blanche comme neige* → cette blouse est blanche
b	+	Le visage de Jean est *jaune et dur comme un coing* → le visage de Jean est jaune et dur
c	+	Cette écharpe est *rouge comme un coquelicot* → cette écharpe est rouge
d	+	Le gazon est *vert comme l'émeraude* → le gazon est vert

Tableau 3. Application du test de l'implication

Le test II appliqué aux exemples étudiés donne les résultats suivants (Tableau 4) :

Tableau 3 Appliction du test II

Exp.	Valeurs du test	Explications
a	+	*Blouse blanche comme neige* exprime un fait réel : la neige est blanche (il y a une corrélation entre la couleur de la blouse et celle de la neige).
b	+	*visage jaune et dur comme un coing* exprime un fait réel : le coing est vraiment jaune et dur (il y a une corrélation entre la couleur du visage et celle du coing).
c	+	*écharpe rouge comme un coquelicot* exprime un fait réel : le coquelicot est rouge (il y a une corrélation entre la couleur de l'écharpe et celle du coquelicot).
d	+	*gazon vert comme l'émeraude* exprime un fait réel : l'émeraude est verte (il y a une corrélation entre la couleur du gazon et celle de l'émeraude).

Le test III est toujours (+) (condition obligatoire pour qu'il y ait figement).

Les expressions en question répondent au critère de mémorisation. On dit :

a) *blanc comme neige* pour désigner un objet blanc
b) *jaune comme un coing* pour désigner un objet jaune
c) *rouge comme un coquelicot* pour un objet rouge
d) *vert comme l'émeraude* pour désigner une certaine nuance de vert

En ce qui concerne la possibilité de coordination de l'adjectif avec un autre adjectif : *le visage…jaune et dur comme un coing* (voir l'exemple b), nous considérons cette situation comme un figement faible.

Dans ce cas on peut parler de la distributivité du syntagme par rapport à deux adjectifs coordonnés :

le visage jaune et dur comme un coing =
le visage (jaune et dur) comme un coing = =
le visage jaune comme un coing et dur comme un coing.

On a donc :

Adj_1 et Adj_2 + comme + GN =
= (Adj_1 et Adj_2) + comme + GN =
=Adj_1 + comme + GN et Adj_2 + comme + GN.

3.3.2. La portée du figement

La portée du figement est définie comme l'étendue, calculée en nombre de mots, de la séquence soudée[3].

[3] Gaston Gross, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions,* Ophrys, Paris, 1996, p.38.

Nous considérons la portée du figement comme un paramètre extensionnel qui met en évidence la complexité structurelle du syntagme concerné.

Dans le cas des expressions du type *Adj + comme + GN* concernant les adjectifs de couleur le nombre de termes que contient le syntagme figé est au minimum trois. Ainsi on peut avoir :

- syntagmes figés à trois termes:
  blanc comme neige
  rouge comme carotte
  vert comme pré ;
- syntagmes figés à quatre termes:
  blanc comme un lys
  jaune comme un citron
  rose comme un bonbon
  rouge comme une pivoine
- syntagmes figés à cinq termes:
  jaune comme de la cire
  noir comme de l'ébène
- syntagmes figés à six termes:
  blanc comme la cire des cierges
  blanc comme un cachet d'aspirine
  rouge comme une crête de coq.

4. Conclusions

La structure *Adj + comme + GN* concernant les adjectifs de couleur peut se réaliser en combinatoire libre et figée.

Les syntagmes figés de ce type se comportent comme toutes les constructions figées. On peut évaluer leurs paramètres de figement, c'est – à – dire le degré de figement et la portée du figement.

Dans ce cas on remarque qu'en ce qui concerne le degré de figement il y a seulement figement faible ; les deux autres types de figement ne se rencontrent pas.

Ces constructions figées respectent les propriétés des syntagmes figés, propriétés utilisées comme tests de figement.

Notations

Adj = adjectif
GN = groupe nominal
N = nom

BIBLIOGRAPHIE

1) Bordea, Daniela : *L'adjectif, du figement à l'affranchissement. Modèle mathématique tridimensionnel*, E.U.B, 2014.
2) Cuniţă Alexandra, „Voyage vers la périphérie de la classe des adjectifs" , in *Studii de lingvistică si filologie romanică. Hommages offerts à Sanda Reinheimer Rîpeanu,* EUB, 2007, pp.150-153.
3) Danlos, Laurence, „La morphosyntaxe des expressions figées", in *Langages* nr.63, Larousse, Paris, 1981, pp.53-74.
4) Goes, Jan, *L'adjectif. Entre nom et verbe,* Duculot Paris, 1999.
5) Goes, Jan : „Les adjectifs primaires entre quantité et qualité", in *Studii de lingvistică,* 1, 2011, pp.121-137.
6) Goes, Jan : „Types d'adjectifs et fonctions adjectivales : quelques reflections", in *Studii de lingvistică*, 5, 2015, 293-322.
7) Grevisse, Maurice, *Le bon usage,* 12e éd., (revue par André Goosse), Duculot, Paris, 1988

8) Gross, Gaston, „Degré de figement des noms composés", in *Langages* nr. 90, Larousse, Paris, 1988, pp.57-72.
9) Gross, Gaston, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions,* Ophrys, Paris, 1996.
10) Klett, Estella, „Lexique et dialogue des cultures. Expressions imagées contenant « comme » Analyse contrastive français-espagnol", in *Mots et lexiculture. Hommage à Robert Galisson,* ouvrage rédigé sous la direction de Maria Teresa Lino et Jean Prevost, avec la collaboration de Laetitia Bonicel, Honoré Champion, Paris, 2003, pp.225-272.
11) Lenepveu, Véronique & Schnedecker, Catherine, *L'expression adjective et adverbiale de la totalité*, Collection linguistique publiée par la Société de Linguistique de Paris CIII, Peeters,Leuven – Paris, 2017.
12) Noailly, Michèle, *L'adjectif en français,* Ophrys, Paris, 1999.
13) Martin, Robert, *Pour une logique du sens*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983.
14) Martin, Robert, *Comprendre la linguistique*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.
15) Schapira, Charlotte, *Les stéréotypes en français-proverbes et autres formules*, Ophrys, Paris, 1999.
16) Schapira, Charlotte, „Du prototype au stéréotype et inversement : le cliché *comme+SN* ", in *Cahiers de lexicologie* nr.76, 2000, pp.27-40.
17) Svenson, Maria-Helena, *Critères de figement.* Umea, Umea Universitet, 2004.
18) Trésor de la Langue Française informatisé.
19) Tuțescu, Mariana, *Précis de sémantique française,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Annexe

Expressions à parangon concernant les adjectifs de couleur

1. blanc comme du lait
2. blanc comme la cire des cierges
3. blanc comme neige
4. blanc comme un cachet d'aspirine
5. blanc comme un cygne
6. blanc comme un lavabo
7. blanc comme un linge
8. blanc comme un lys
9. blanc comme une colombe
10. blond comme les blés
11. jaune comme de la cire
12. jaune comme un citron
13. jaune comme un coing
14. noir comme de l'encre
15. noir comme de l'ébène.
16. noir comme du cirage
17. noir comme du jais
18. noir comme la suie
19. noir comme un corbeau
20. noir comme une taupe
21. rose comme un bonbon
22. rose comme une framboise
23. rouge comme carotte
24. rouge comme un coq
25. rouge comme un coquelicot
26. rouge comme un homard

27. rouge comme une cerise
28. rouge comme une crête de coq
29. rouge comme une écrevisse
30. rouge comme une pivoine
31. rouge comme une tomate
32. vert comme (de l') ache
33. vert comme l'émeraude
34. vert comme pré

THE SYNTAX OF THE PREPOSITION CU IN ROMANIAN. DIFFICULTIES OF READING, AMBIGUITIES, CONTROVERSIES

Alina-Paula Neamțu

Lecturer, PhD, University of Oradea

Abstract: Although prepositions are invariable and generally void of lexical meaning, the contexts in which one and the same unit occurs can generate different interpretations or be the source of syntactic homonymy. One preposition may develop different adverbial meanings according to the context. It is also the case of the Romanian preposition cu. This paper aims at describing the possible functions introduced by the preposition cu, both objects and adverbials, and underline those situations in which the syntactic readings may be difficult to explain or the structures easy to mistake.

Keywords: verb, prepositional phrase, government, adverbial meaning, syntax.

Deși face parte din clasa cuvintelor instrumentale, având un sens relațional, prepoziția ne pune, de multe ori, în dificultate, mai ales că structurile în care poate apărea una și aceeași unitate sunt foarte variate și generează interpretări multiple ori lasă loc unor confuzii. Din punct de vedere morfologic, prepoziția este invariabilă, aparținând cuvintelor neflexibile, alături de adverb, conjuncție și interjecție. Prepoziția nu este dotată, în general, cu sens lexical, fiind vidă semantic, cu excepția unor funcții circumstanțiale, unde este responsabilă direct de semnificația acestora.

Potrivit Gramaticii Academiei, prepoziția funcționează ca predicat[1] de tip special, relațional, legând două componente: unul constituit ca predicat, iar celălalt, în dependență de acesta și actualizat în mod obligatoriu, de obicei printr-un nominal (substantiv ori substitut). Din punct de vedere sintactic, prepoziția regizează un termen (în mod prototipic un nume) în calitate de centru de grup, căruia îi impune anumite restricții gramaticale (de caz[2], determinare, gen și număr). Restricțiile formale sunt mai puține dacă termenul subordonat prepoziției este un cuvânt neflexibil (adverb sau formă verbală nepersonală). Unele prepoziții sunt subcategorizate de verb, atribuind un rol tematic[3] nominalului. Ele sunt numite *prepoziții semilexicale*.[4]

În studiul de față ne propunem să inventariem cât mai multe ocurențe ale prepoziției *cu* în limba română, având în vedere paleta bogată de sensuri circumstanțiale pe care le acoperă și situațiile în care vorbitorul este pus în dificultate atunci când trebuie să identifice corect o poziție sintactică sau alta.

Fiind un element simplu, prepoziția *cu* se regăsește în câteva formații locuționale, ocupând poziție finală: *odată* ***cu***, *începând* ***cu***[5] (la circumstanțialul de timp), *față* ***cu***[6] (la circumstanțialul de

[1] GALR, II, 2005, p. 238: *Predicatul semantic* ***reprezintă componentul propoziției care asociază unei entități o proprietate*** *sau* ***care stabilește o relație determinată între două sau trei entități.*** (s.n.)

[2] Potrivit lui Ionuț Geană, „prepoziția se diferențiază de restul categoriilor funcționale prin capacitatea de a atribui caz (inexistentă în cazul conjuncțiilor sau al complementizatorilor, de exemplu)”. Vezi *Din nou despre prepozițiile semilexicale*, p. 76.

[3] Desemnează rolurile semantice pe care le au nominalele în raport cu predicatul, funcțiile semantice ale participanților la acțiune (Agent, Pacient, Beneficiar, Experimentator, Instrument etc.). Vezi Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș, Gabriela Pană Dindelegan, *Dicționar de științe ale limbii*, p. 448.

[4] Alexandru Mardale apud Ionuț Geană, *artic. cit.*, p. 76.

[5] Marchează punctul de început al unui interval temporal, având tendința de a se gramaticaliza și de a evolua spre statutul de locuțiune prepozițională și aflându-se în raport de variație liberă cu *odată cu*. Gerunziul poate fi precedat sau

mod), *în raport* ***cu***[7], *în legătură* ***cu*** (la circumstanțialul de relație), *împreună/ dimpreună* ***cu***, *laolaltă* ***cu***, *cu tot* ***cu*** (la circumstanțialul sociativ[8]). Prepoziția *cu* apare și ca regim al unor verbe, adjective și adverbe, introducând complementul prepozițional, fiind singura posibilă și acceptată de acestea:

1) verbe sau locuțiuni verbale (foarte rar): *a culmina* ***cu***, *a echivala* ***cu***, *a se finaliza* ***cu***, *a se identifica* ***cu***, *a se încheia* ***cu***, *a jongla* ***cu***, *a simpatiza* ***cu***, *a se solda* ***cu***, cele mai multe verbe regente sunt verbe „simetrice": *a se asemăna* ***cu***, *a se alia* ***cu***, *a se certa* ***cu***, *a se ciondăni* ***cu***, *a coabita* ***cu***, *a coincide* ***cu***, *a colabora* ***cu***, *a comunica* ***cu***, *a conlucra* ***cu***, *a se împrieteni* ***cu***, *a se înfrăți* ***cu***, *a se înțelege* ***cu***, *a se învecina* ***cu***, *a se lua la întrecere* ***cu***, *a lupta* ***cu***, *a rezona* ***cu***, *a rima* ***cu***, *a rivaliza* ***cu***, *a semăna* ***cu***, *a se solidariza* ***cu***, *a se solda* ***cu*** etc.

Luptăm din ce în ce mai mult ***cu morile de vânt*** *în ziua de azi.*, *Luptă mereu* ***cu tine*** *spre a fi tot mai bun.*, *Ăra! d-apoi aveţi la ştiinţă că vă prea întreceţi* ***cu dedeochiul****! Toate ca toatele, dar la cusut şi sărăduit sumane şi mai ales la roată, mă întreceam* ***cu fetele*** *cele mari din tors.* (Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*), *Săgeata nopţii zilnic vârfu-şi rupe/ Şi zilnic se-ntregeşte* ***cu metal****.*, *Dacă-ncepui de-aproape să-ţi dau ghes,/ Vreau să vorbeşti* ***cu robul*** *tău mai des.*, *Învierşunat de piedici, să le sfărâm îmi vine;/ Dar trebuie,-mi dau seama, să-ncep de-abia* ***cu tine****.*, *Te poţi făli* ***cu slova şi graiul****. Nu mă tem.* (T. Arghezi, *Psalmi*), […] *o femeie al cărei costum contrasta violent* ***cu geamurile*** *înghețate și* ***cu oamenii*** *degerați care intrau să se încălzească.* (Gellu Naum, *Opere*)

2) adjective și, mai rar, locuțiuni adjectivale: *de acord* ***cu***, *în (dez)acord* ***cu***, *asemănător* ***cu***, *concomitent* ***cu***, *concordant* ***cu***, *conform* ***cu***[9], *consecvent* ***cu***, *contemporan* ***cu***, *direct* ***cu***, *dotat* ***cu***, *echipat* ***cu***, *echivalent* ***cu***, *identic* ***cu***, *împăcat* ***cu***, *învecinat* ***cu***, *potrivit* ***cu***, *prevăzut* ***cu***, *prietenos* ***cu***, *rezonant* ***cu***, *simultan* ***cu***, *sincer* ***cu*** etc.

Pâinea nu mi-o caut să te cânt pe tine/ Şi nu-mi vreau ***cu stele*** *blidu-nvăluit.*, *De-a fi-nflorit numai* ***cu focuri*** *sfinte/ Poate că, Doamne, mi-este de ajuns.*, *Hrănit* ***cu piatră*** *şi-adăpat* ***cu vânt****,/ De-a fi-n vecii o streajă mă-nspăimânt.*, *Pământ figăduit de ceruri* ***cu turme, umbră şi bucate****.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*)

3) adverbe și locuțiuni adverbiale (mai rar): *aidoma* ***cu***, *analog* ***cu***, *asemenea* ***cu***, *asemănător* ***cu***, *concordant* ***cu***, *în concordanță* ***cu***, *conform* ***cu***, *consecvent* ***cu***, *identic* ***cu***, *împreună* ***cu***[10], *paralel* ***cu***, *potrivit* ***cu***[11] etc.

Şi i-ai trimis un înger de povaţă –/ Şi îngerul stătu ***cu el*** *de faţă.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*)

---

urmat și de prepozițiile *de*, *din*, *de la*, fiind însă omisibil, pentru că echivalează cu acestea. El este doar un *semnalizator temporal* cu rol intensificator. Vezi și Alina-Paula Nemțuț, *Modurile nepersonale ale verbului în limba română contemporană*, p. 176.

[6] După Dumitru Irimia, aceasta însoțește un complement comparativ. Vezi *Gramatica limbii române*, p. 486.

[7] După Dumitru Irimia, *op. cit.*, p. 484, locuțiunea este specifică și unui complement comparativ: *Lumea nu-i nici trecătoare, nici eternă decât* ***în raport cu existența*** *noastră.* (M. Codreanu)

[8] În GALR, II, 2005, p. 512, asemenea structuri nu mai sunt tratate ca locuțiuni, ci ca grupuri prepoziționale, alcătuite dintr-un adverb de mod *împreună, laolaltă* (pop.) sau de o grupare cvasilocuțională *cu tot*, a căror matrice semantică presupune ideea de asociere. Toate cele trei lexeme adverbiale au caracter suprimabil, rolul lor fiind unul *intensificator*, de potențare a grupului prepozițional.

[9] Gheorghe Constantinescu-Dobridor acordă grupării adverb + *cu* statut de locuțiune prepozițională și o include la realizarea *complementului circumstanțial de mod de conformitate* sau *corespondențial*. A se vedea *Gramatica limbii române*, p. 378.

[10] Spre deosebire de tradiția gramaticală, unde *împreună cu* era considerată locuțiune prepozițională specifică circumstanțialului sociativ, alături de *laolaltă cu*, *dimpreună cu*, gramatica actuală tratează cele două elemente separat, astfel: *împreună* și *laolaltă* sunt adverbe care selectează în mod obligatoriu prepoziția *cu*, ele singure ocupând poziția unui circumstanțial de mod (*Ioana și Mihai merg* ***împreună/ laolaltă***.); prepoziția face parte dintr-un GPrep a cărui funcție este cea de complement prepozițional (*Ioana și Mihai merg împreună/ laolaltă* ***cu noi***.), iar GPrep se include într-un grup mai mare, GAdv (construcția ***împreună/ laolaltă cu noi*** fiind considerată tot circumstanțial de mod, exact ca adverbul luat ca atare). Vezi, pentru noutatea interpretării, GBLR, 2010, p. 472 și 555 și în GALR, 2005, II, p. 512.

[11] La Dumitru Irimia este locuțiune prepozițională, alături de *conform cu*, *în conformitate cu*, fiind specifică unui circumstanțial de mod de conformitate. Vezi *op. cit.*, p. 506.

La nivelul construcțiilor circumstanțiale marcate de prepoziția *cu* regăsim foarte multe poziții sintactice, deși, în multe gramatici, acestea nu sunt exemplificate corespunzător ori chiar lipsesc. Amintim următoarele realizări:

- circumstanțial de mod, cel mai frecvent dintre toate aparițiile, referitor la calitatea acțiunii: *Învață* ***cu plăcere*** *la orice disciplină.*, *Suflă* ***cu putere*** *în nai.*, *Se deplasează* ***cu dificultate*** *după accidentul suferit.*, *După el, călcând* ***cu teamă****,/ Merg tăcuții lui prieteni.* (George Topîrceanu, *Balada munților*), *Aș putea vecia* ***cu tovărășie****/ Să o iau părtașă gândurilor mele.*, *Vecinul meu a strâns* ***cu nendurare****/ Grădini, livezi, cirezi, hambare.*, *Urechea lui închisă pentru graiuri/* ***Cu seama*** *s-a umplut, de mucegaiuri.*, *Tu ce scrutezi, scoțându-ți sânii pe jumătate din vestminte/ Ca să-i sărute focul gurii, cuprinși de mâini* ***cu luare-aminte****.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*)

Multe dintre grupările *cu* + substantiv au tendința de a se fixa ca locuțiuni adverbiale, deși există suficiente contexte în care se pot echivala cu adjective[12]: *cu atenție, cu bucurie, cu demnitate, cu dor, cu drag, cu greu, cu grijă, cu îndreptățire, cu nerăbdare, cu orgoliu, cu poftă, cu sfială, cu teamă, cu tristețe, cu vehemență*[13]: *Luptăm* ***cu îndârjire*** *pentru dreptate.*, *Luptă* ***cu neînfricare*** *în orice situație.*, descriind acțiunea (*luptăm* ***îndârjit****/ așa*, *luptă* ***neînfricat****/ astfel*).[14]

- circumstanțial cantitativ[15], determină acțiunea verbului, exprimând *măsura valorii, a spațiului, a timpului sau a intensității acțiunii*[16] și poate fi realizat și printr-un substantiv însoțit de un numeral cardinal/ adjectiv pronominal nehotărât (indefinit) în context prepozițional: *Vând/ cumpăr/ ofer apartamentul* ***cu 50.000 de euro****.*, *Controlorii l-au taxat/ l-au amendat* ***cu 20 de*** *lei.* (verbe care acceptă și varianta neprepozițională pentru cantitativ), *Prețurile au crescut* ***cu 10%****.*, *Ședința de Senat a fost prelungită* ***cu două/ câteva ore****.*, *Sunt* ***cu 2 ani*** *mai mare decât tine.*, *Plouă* ***cu găleata****.*[17], *Acela lipsește* ***cu săptămânile****.*[18], *În două părți infernul portalele-și deschide/ Spre-a încăpea* ***cu mia*** *răsufletele hâde.* (Mihai Eminescu, *Junii corupți*), […] *să găsesc semne de recunoaștere, pentru a putea grăbi,* ***cu o secundă*** *măcar, întâlnirea.* (Gellu Naum, *Opere*)

- circumstanțial de timp, realizat prin substantive ce denumesc intervale temporale, însoțite sau nu de adjective ori alți determinanți: ***Cu*** *fiecare* ***zi*** *ce trece ești tot mai frumoasă.*, ***Cu seara*** *asta începând, nu mai deschidem televizorul.*, ***Cu lăsarea*** *întunericului ne culcăm mai repede.*, ***Cu timpul*** *devii mai înțelept.*, *Câștigi experiență* ***cu înaintarea în vârstă****.*, *Tinerețea mi s-a dus* ***cu anii****.*, *Eu am dorit de bunurile toate./ M-am strecurat* ***cu noaptea*** *în cetate.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*), *Parcă-și aduce aminte de întreaga întâlnire, de la capăt,* ***începând***[19] ***cu goliciunile*** *pictate!* (Petru Popescu, *Supleantul*)

---

[12] Situație în care grupurile prepoziționale își schimbă funcția sintactică și sunt predicative suplimentare. A se vedea exemplele și observațiile din lucrare unde punctăm acest aspect.

[13] Vezi GALR, II, 2005, p. 503 și GBLR, 2010, p. 540.

[14] Totuși, în asemenea construcții, credem că structurile prepoziționale ar putea fi interpretate diferit, mai ales că ele pot fi echivalate nu cu un adverb de mod, ci cu un adjectiv calificativ: *Mihai luptă* ***cu îndârjire/ neînfricare****.* (= îndârjit/ neînfricat), *Maria luptă* ***cu îndârjire/ neînfricare****.* (= îndârjită/ neînfricată), *Oamenii luptă* ***cu îndârjire/ neînfricare****.* (= îndârjiți/ neînfricați) etc. În aceeași situație pot apărea și alte sintagme: *Mihai luptă* ***cu convingere*** *pentru drepturile sale.* (= convins), *Maria luptă* ***cu convingere*** *pentru adevăr.* (= convinsă) etc. Astfel, funcția sintactică introdusă de prepoziția *cu* este cea de predicativ suplimentar, iar grupările prepoziționale s-ar putea apropia de statutul unor locuțiuni adjectivale. Predicativul suplimentar este obținut prin reorganizare dintr-o structură bipropozițională: *Luptăm pentru dreptate și avem îndârjire/ suntem cu îndârjire. → Luptăm pentru dreptate* ***cu îndârjire****.*, sinonim cu *Luptăm pentru dreptate* ***îndârjiți****.*

[15] Era inclus, în gramatica tradițională, în clasa circumstanțialului de mod de măsură.

[16] Vezi Laura Ionică, *Criterii semantico-sintactice de manifestare a circumstanțialului cantitativ*, p. 57

[17] Referindu-se la acest exemplu, Laura Ionică, în *artic. cit.*, p. 57, susține că e vorba despre ***o cantitate excesivă***, dar care ***presupune mai degrabă o nuanță modală***. (s.n.)

[18] Exemplu regăsit la Iorgu Iordan, Vladimir Robu, în *Limba română contemporană*, p. 673, sub denumirea de circumstanțial cantitativ sau *de măsură*. La alți autori, asemenea construcții sunt subordonate circumstanțialului de timp. Vezi Gheorghe Constantinescu-Dobridor, *op. cit.*, p. 375. De remarcat, totuși, că lingvistul nu este consecvent în abordarea acestui circumstanțial, din moment ce, la p. 379, același tip de structură este interpretată drept circumstanțial cantitativ, nu de timp: *Au căzut* ***cu sutele****.*

[19] În GALR II, 2005, p. 485, *începând cu* este tratată ca expresie, având o funcție asemănătoare conectorului *de*. În GALR I, 2005, p. 582, se subliniază tendința unor gerunzii de a se transforma în conectori sau de a fi incluși în aceștia

- circumstanțial de scop: *De vreme ce-nțeleptul a fost trimis* ***cu scop****,/ Să moară printre oameni vândut prin sărutare.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*), *Ne întoarcem în țară* ***cu gândul*** *de a rămâne definitiv.*, *Luptăm* ***cu un țel*** *comun, acela de a stârpi minciuna și favoritismele.*, *Luptăm* ***cu scopul*** *de a ne apăra onoarea.*, *Se judecă hotărât* ***cu un scop****: de a-și recupera averea pierdută.*, unde substantivele *țel* și *scop* denumesc finalitatea.[20]

- circumstanțial de cauză, atipic[21]: *Am planificat vacanța mai repede* ***cu speranța*** *revederii familiei.* (*Am planificat vacanța* ***pentru că speram*** *să ne revedem familia.*), *Am amânat întoarcerea acasă cu câteva zile,* ***cu posibilitatea*** *de a prinde o ofertă last minute.*

Interesantă este poziția adoptată de Gheorghe Constantinescu-Dobridor în privința posibilității de realizare a cauzei cu prepoziția *cu*. Exemplele citate le încadrăm fără tăgadă la clasele de substituție ale complementului prepozițional: *Am pierdut atâta vreme* ***cu pregătirile****.*, *Și-au pierdut timpul* ***cu cei doi****.*[22]

- circumstanțial concesiv, mai ales în prezența unor semiadverbe: *Chiar* ***cu garanția*** *câștigării procesului, nu pot depune mărturie falsă.*, *Și* ***cu susținerea*** *colegilor, tot nu mă încumet la un asemenea proiect.* Are rol de dezambiguizare adverbul corelativ *tot/ totuși*, posibil ocurent în enunț. De asemenea, existența unor adjective pronominale nehotărâte în grupul prepozițional poate fi dezambiguizatoare pentru interpretarea concesivă: *Luptăm* ***cu*** *orice* ***preț****, chiar și cel al libertății.*, *Luptă pentru adevăr* ***cu*** *toate* ***riscurile*** *posibile.*, unde prepoziția dezvoltă un sens concesiv: *Luptăm* ***chiar dacă*** *plătim orice preț.*, *Luptă pentru adevăr* ***în ciuda*** *tuturor* ***riscurilor*** *posibile.* În multe gramatici, la circumstanțialul concesiv, este amintită realizarea lui prin locuțiunea *cu tot/ toată, cu toți/ toate*, discutabilă de altfel dacă avem în vedere flexiunea adjectivului nedefinit.

Într-un alt context de tipul: *Femeia s-a consumat prea mult,* ***cu riscul*** *de a se îmbolnăvi subit.*, suntem de părere că există un sens concesiv (***deși*** *există riscul…*), dar și unul consecutiv latent, mai ales că apare și un corelativ adverbial (*prea*): *Femeia s-a consumat prea mult,* ***încât există riscul*** *de a se îmbolnăvi subit.*

- circumstanțial condițional: *Luptăm împotriva legii abuziv adoptate* ***cu condiția*** *să ne susțineți demersul.*, *Luptă* ***cu speranța*** *că se va schimba totuși ceva.*, unde ambele substantive lexicalizează ideea de condiție (mai frecvent introdusă prin prepoziția *în*).

În unele cazuri, construcțiile prepoziționale dau naștere omonimiei sintactice: *Numai/ doar* ***cu efort și*** *multă* ***muncă*** *poți obține aproape tot ce îți dorești.*, *Reușești* ***cu*** *multe* ***sacrificii.*** Chiar dacă cele două adverbe restrictive pot fi folosite pe lângă grupul prepozițional, lectura lui trimite în egală măsură la un sens condițional și la unul instrumental (*Reușești* ***dacă*** *faci multe sacrificii/* ***prin*** *multe* ***sacrificii.***, *Numai/ doar* ***dacă*** *depui efort și multă muncă…* sau *Numai/ doar* ***prin efort și*** *multă* ***muncă****, poți obține… numai/ doar* ***cu ajutorul efortului și al muncii****…*). Credem că cele două semnificații nu pot fi desprinse una de cealaltă.

Iorgu Iordan și Vladimir Robu citează două contexte în care, de asemenea, opinăm că avem de-a face cu omonimia sintactică, valoarea instrumentală a prepoziției *cu* fiind evidentă: ***Cu mâna***

(*începând de*, ***începând cu***), *fără ca procesul de conversiune să fie total sau încheiat*. A se observa că gerunziul *începând* poate urma întregului grup prepozițional *cu* + nominal (± determinant).

[20] Îmbinările *cu scopul* și *în scopul* sunt considerate, în multe gramatici tradiționale, locuțiuni prepoziționale, deși trec proba adjectivului, context diagnostic pentru substantiv. În cazul grupurilor de cuvinte compatibile cu funcția prepozițională, trebuie luate în considerare următoarele aspecte: *invariabilitatea* termenilor componenți, *sensul global* al grupului și *comportamentul sintactic*. Când componentul substantival acceptă intercalarea unui determinativ care să-l separe de prepoziție, se demonstrează schimbarea semantică și de statut gramatical a substantivului, deci vorbim de îmbinare liberă de cuvinte: *cu/ în scopul* = circumstanțial de scop! Vezi GALR, 2005/ 2008, I, p. 611. În GBLR, 2010, p. 569, se face următoarea observație: *O serie de grupuri nominale incluse în GPrep au drept centre* ***substantive care conțin ideea de scop (finalitate)*** [s.n.], *precum* ***scop***, ***intenție***, ***obiectiv***, ***speranță*** etc.

[21] Apariția unui astfel de circumstanțial a fost sesizată în stadii mai vechi de limbă de către Ancuța Cociuba, în *Determinarea circumstanțială în limba română veche* (2), p. 46.

[22] Vezi *op. cit.*, p. 382.

***goală**, oricât ai fi de îndemânatic, nu poți face mare lucru.*, ***Cu ajutorul colegilor** și **cu stăruință**, am putea garanta succesul acestei acțiuni.*[23]

- circumstanțialul instrumental, exprimat mai ales prin substantive concrete: *Calcă baciul ca pe gratii/ Şi-i struneşte blând **cu gura**.* (George Topîrceanu, *Balada munților*), *Și am prădat-o-n somn și-n vis,/ **Cu brațu**-ntins, **cu pumnu**-nchis.*, *Unde-i tăcere scutur cătușa,/ Dobor **cu lanţurile** uşa.*, *Cercasem eu, **cu arcul** meu,/ Să te răstorn pe tine, Dumnezeu!*, *Numai suferința cerului, păcat/ Nu-i **cu ea** să turburi apa din Iordan.*, *Și de la sine sacul ce se scoate/ Se însutește **cu bucate**.*, *De cum îl ia ispita, rănit de-ncuietoare,/ Nici n-o atinge omul **cu mintea**, că şi moare.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*), *Luptăm **cu brațele** și **cu picioarele**/ **cu** toate **forțele** posibile dacă e să ne facem dreptate singuri.*, *Luptă **cu** orice **mijloc** pentru pacea lumii.*, *Luptă și **cu ajutorul***[24] *mamei pentru a învinge boala necruțătoare.*

- circumstanțial sociativ: *Tâlhar de ceruri, îmi făcui solia/ Să-ţi jefuiesc **cu vulturii** tăria.*, *Singuri, acum în marea ta poveste,/ Rămân **cu tine** să mă mai măsor.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*). Sesizăm apariția sociativului și pe lângă adjective: *Am fost să văd pe Domnul bătut de viu pe cruce/ Singur, în câmp **cu corbii** și-a cerului răşină.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*), ***Cu Gérard de Nerval**, suntem într-o călătorie de acest fel, în locomotiva goală, fără mașinist, fără călători, prin câmpii halucinante.* (Gellu Naum, *Opere*)

Posibilitatea apariției unor cuvinte adverbiale pe lângă *cu* + nominal trimit deopotrivă la ideea de asociere cu subiectul pentru îndeplinirea acțiunii: *Luptăm **cu voi** alături pentru o viață decentă.*, *Luptă **cu opozanți** cu tot pentru stabilirea ordinii candidaților pe buletinul de vot.* (*cu voi **alături** =* împreună cu voi, *cu opozanți **cu tot** =* împreună cu opozanții).

Considerăm că și un circumstanțial de relație se poate actualiza într-un grup prepozițional, deși este o poziție atipică pentru utilizarea prepoziției *cu*: *M-am pomenit gândindu-mă la tine/ Și m-am simțit **cu sufletul** mai bine.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*) (în privința sufletului/ cât privește sufletul, m-am simțit mai bine); *Ea este bună numai **cu numele**.*[25]

Dintre funcțiile necircumstanțiale ocurente foarte frecvent cu prepoziția *cu* amintim două: atributul și predicativul suplimentar. Atributul însoțește, de cele mai multe ori, nominale animate sau non-animate, coordonându-se cu alte atribute (adjectivale și prepoziționale): *Tare sunt singur, Doamne, şi pieziş!/ Copac pribeag uitat în câmpie,/ **Cu fruct** amar şi **cu frunziş**/ Ţepos şi aspru-n îndârjire vie.*, *Ca pomilor de rod **cu gustul** bun.*, *Și fostul meu vecin de țărm se ține/ Vecin de-o vreme, Doamne, și **cu tine**.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*), *În acest sens, mă gândesc la miile de oameni ale căror degete pipăie masa, oameni într-o hipnotică somnolență, **cu capetele** atârnând grele pe umăr ca florile prea grele, **cu ochii** privind bezna, **cu nervii** tremurând în vârful degetelor.* (Gellu Naum, *Opere*)

Predicativul suplimentar poate fi adesea confundat cu circumstanțialul de mod[26] ori cu cel instrumental. Însă el face referire ori la subiect, ori la complementul direct și provine dintr-o structură bipropozițională. De obicei, la origine, stă pe poziția unui complement direct: *Iar când plecam călare, **cu trofee**,/ Furasem și câte-o femeie.* (Tudor Arghezi, *Psalmi*): *Iar când plecam călare, aveam **trofee**.* Predicativul suplimentar de tip nominal-prepozițional se recunoaște ușor mai ales atunci când se coordonează cu unul adjectival (a se vedea mai jos cuvintele subliniate): *Porni atunci la drum, resemnat, **cu haina** sub braț, **cu pălăria** trasă pe frunte.* (Mircea Eliade, *La țigănci*), *Am scris un poem care ne face să umblăm lin, să privim totul **cu liniște** înspăimântătoare.*, *M-am culcat de multe ori **cu capul** descoperit în bătaia lunii pline.*, *Femeia a trecut pe platformă,*

---

[23] În *op. cit.*, p. 676 se afirmă: *Tot prin deducție din construcții condiționale propoziționale in absentia se explică următoarele **realizări nonpropoziționale ale condiționalului*** (s.n.). Presupunem că autorii conferă statut de locuțiune prepozițională grupării *cu ajutorul*.

[24] Gruparea este considerată îmbinare liberă de cuvinte. Vezi GBLR, 2010, p. 551.

[25] Exemplu preluat de la Gheorghe Constantinescu-Dobridor, *op. cit.*, p. 390.

[26] În GALR, II, 2005, p. 498, se precizează, printre altele, că există mai multe subtipuri semantice ale circumstanțialui de mod. Una dintre ele se referă la ***proprietăți actanțiale, legate de agent**: cu nerăbdare* (= *nerăbdător*), *cu precauție* (= *precaut*), ***care apropie circumstanțialul de mod de predicativul suplimentar***. (s.n.)

privește spre mine, eu stau ***cu fața*** *lipită de fereastră.*, […] *la cei care dorm în picioare, rezemați de ușă,* ***cu mâna*** *arătând un punct precis.* (Gellu Naum, *Opere*)

Din cele prezentate, putem conchide că prepoziția *cu* are mult mai multe realizări sintactice decât cele citate în literatura de specialitate, chiar dacă nominalele pe lângă care stă sunt limitate ca arie semantică (unele circumstanțiale se exprimă prin substantive ce denumesc însăși împrejurarea respectivă, fiind oarecum redundante). Astfel, complementul prepozițional poate fi ușor confundat cu cel instrumental, între circumstanțialul instrumental și cel modal nu există o delimitare clară, tot așa cum sensul condițional poate coexista cu cel instrumental. Circumstanțialul de mod este absolutizat în multe contexte în detrimentul predicativului suplimentar.

BIBLIOGRAPHY

** *Gramatica limbii române* [GALR], 2005, coordonator Valeria Guțu Romalo, vol. I *Cuvântul*, vol. II *Enunțul*, București, Editura Academiei Române.

** *Gramatica de bază a limbii române* [GBLR], 2010, coordonator Gabriela Pană Dindelegan, București, Editura Univers Enciclopedic.

Bidu-Vrănceanu, Angela, Călărașu, Cristina, Ionescu Ruxăndoiu, Liliana, Pană Dindelegan, Gabriela, Mancaș, Mihaela, 2005, *Dicționar de științe ale limbii*, București, Editura Nemira.

Cociuba, Ancuța, 2014, *Determinare circumstanțială în limba română veche* (2), în *Philologica Banatica*, VIII (2), Timișoara, Editura Mirton, Editura Amfora, p. 46–59.

Constantinescu-Dobridor, Gheorghe, 2001, *Gramatica limbii române*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Geană, Ionuț, 2010, *Din nou despre propozițiile semilexicale*, în vol. *Limba română: controverse, delimitări, noi ipoteze*, editori Rodica Zafiu, Adina Dragomirescu, Alexandru Nicolae, Editura Universității din București, p. 75–82.

Ionică, Laura, 2006, *Criterii semantico-sintactice de manifestare a circumstanțialului cantitativ*, în vol. *Language and Literature – European Landmarks of Identity*, 2 (1), p. 57–61, Universitatea din Pitești.

Iordan, Iorgu, Robu, Vladimir, 1978, *Limba română contemporană*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Irimia, Dumitru, 2008, *Gramatica limbii române*, ediția a III-a revăzută, Iași, Editura Polirom.

Nemțuț, Alina-Paula, 2011, *Modurile nepersonale ale verbului în limba română contemporană*, Oradea, Editura Universității din Oradea.

NAMES OF INGREDIENTS USED IN FOOD PROCESSING – SOURCES OF VARIATION IN ROMANIAN PHRASEOLOGY

Cristina Radu-Golea

Senior Lecturer, PhD, University of Craiova

Abstract: Phraseology per se concentrates different principles (such as that of the unity of language and thought), they are denomination units with a linear structure; they are narrative, imagistic and situational, representing a type of microtext featuring a general unitary sense and which contains several types of information. Phraseological units denoting names of ingredients necessary in food processing (peşte/fish, plante aromatice/seasoning plants, ulei/oil, slănină/bacon, untură/lard, os/bone, ciolan/pork barrel, ou/egg, etc.) include not only information about a definite worldview, specific to a certain ethos, but also those standards and stereotypes passed on from generation to generation which can define a particular vision about the world and a particular manner of conceptualizing extralinguistic reality.

Keywords: terminology, culinary, phraseology, name, sense

Importanţa şi necesitatea studiului terminologiei derivă din dezvoltatrea specifică tuturor ariilor ştiinţifice şi a specializării acestora, o consecinţă firească fiind apariţia unui număr mare de noţiuni noi. Terminologia este disciplina care se ocupă de comunicarea specializată, realizată fără echivoc într-un anumit domeniu ştiinţific, tehnic, profesional. Există o terminologie a specialiştilor, pe care Angela Bidu-Vrănceanu o numeşte *internă* sau propriu-zisă, interpretată strict în raport cu problemele comunicării specializate, şi o terminologie *externă* (socioterminologie) de interes mai larg (şi) pentru nespecialişti[1]. Terminologia gastronomică cuprinde totalitatea termenilor proprii ştiinţei/artei gastronomice. Aceştia participă la realizarea unei comunicări de specialitate non-ambiguă şi transmit cunoştinţe proprii acestui domeniu. În majoritatea cazurilor, termenii se caracterizează prin claritate şi univocitate.

Promovarea domeniului culinar în mass-media românească a condus la intensificarea procesului de „democratizare" a terminologiei gastronomice; termenii consideraţi specializaţi au pătruns în limba comună. Lexicul gastronomic românesc actual conţine elemente provenite din diferite limbi (turcă şi greacă, din franceză, italiană, spaniolă, germană, engleză, precum şi din chineză şi japoneză). Termenii gastronomici trec din limba în care au fost creaţi în limbi din întreaga lume, iar această trecere se face, în general, în mod haotic şi are multiple consecinţe (şi implicaţii) lingvistice. Ei ajung în română prin intermediul emisiunilor cu profil culinar, al cărţilor de bucate, al articolelor din ziare şi reviste, precum şi prin intermediul internetului, al restaurantelor (în meniuri) şi chiar al brandurilor (unele firme, în dorinţa de a lansa un anumit produs, folosesc numele din limba de origine).

Numele materiilor prime care stau la baza preparatelor culinare (care se regăsesc, de multe ori, chiar în denumirile felurilor de mâncare) se află într-o strânsă legătură cu terminologia gastronomică. În frazeologia românească există o multitudine de sintagme[2] care conţin unul sau mai mulţi termeni care denumesc produse necesare pregătirii unor mâncăruri (sau preparării unor deserturi). În articolul de faţă ne vom rezuma la prezentarea unor frazeologisme în componenţa

[1] Cf. Angela Bidu-Vrănceanu, 2010, p. 13.

[2] „Controversele în atribuirea unor unităţi frazeologice a statutului de *expresii* sau *locuţiuni* sunt determinate de faptul că între acestea nu pot fi stabilite deosebiri tranşante, graniţele dintre ele fiind destul de labile" (Bucă, 2011, p. 3).

cărora intră termenii: *peşte* (şi câteva specii de peşti), *mărar*, *leuştean*, *pătrunjel*, *mentă*, *busuioc* (din categoria plantelor aromatice), *ciolan*, *os*, *ciont*, *slănină/slană*, *osânză*, *seu*, *ulei*, *untdelemn* şi *ou* ale căror sensuri capătă valori diferite[3], în funcţie de contextele în care apar.

Peştele şi diversele sortimente de peşte stau la baza unei serii de frazeologisme[4] construite, în general, pe o asemănare cu forma sau cu aspectul acestor specii: *a se face scrumbie* (reg.) „a se usca de tot; a se arde la coacere", *a se face ştiucă* (reg., despre cai), „a slăbi din cauza lipsei de hrană", *a sta ca sardelele* „a fi foarte înghesuit; unul lipit de altul" sau *ca sardelele în cutie*, *ca sardelele în putină* „înghesuit", *a vorbi cegă şi păstrugă* (reg.) „a vorbi fleacuri, nimicuri", *doar n-am mâncat păstrăvi* (rar) „n-am înnebunit", *slab ca un ţâr*[5] (referitor la oameni şi animale) „foarte slab, uscăţiv, sfrijit", *cap de crap*, *creieri de iepure* (pop. şi fam.) se spune despre cei care judecă sau acţionează nechibzuit. De asemenea, există şi frazeologisme care conţin termenul generic *peşte* (sensurile lor vizează lăcomia, lăudăroşenia, tăcerea, incertitudinea, zădărnicia sau chiar trăsături fizice: paliditatea sau inexpresivitatea feţei): *a se uita ca mâţa la peşte* „a se uita cu lăcomie", *când o prinde mâţa peşte* „niciodată", *a da* (*mâncare*) *la peşti* (glumeţ) „a vomita", *a fi tot o mâncare de peşte* „a fi acelaşi lucru", *asta-i altă mâncare de peşte* (fam.) „este cu totul altceva", *a fi cu borşul la foc şi cu peştele în iaz* „a se lăuda înainte de izbândă", *a rămâne în coadă de peşte* „se spune despre o situaţie care nu a fost clarificată", *a se termina în coadă de peşte* (despre o acţiune) „a avea un sfârşit neconvingător sau neclar; a se termina într-un mod care nu justifică aşteptările începutului", *a tăcea ca peştele* „a nu spune nicio vorbă, a nu scoate un cuvânt, a tăcea chitic, a păstra tăcere completă", *a trăi* (*a se simţi*) *ca peştele în apă* „a trăi bine", „a se simţi în largul său", „a-i merge bine", *a trăi* (*a se zbate*) *ca peştele pe uscat* „a duce o viaţă foarte grea, a face eforturi disperate (şi zadarnice)", *peştii cei mari mănâncă pe cei mici* „cei puternici îi oprimă pe cei slabi", *a vâna/pescui peşti în apă tulbure* (rar) „a obţine avantaje personale datorită unei situaţii incerte", *a vinde peştele din baltă*[6] „a promite un lucru pe care nu-l ai; a face planuri relativ la un lucru care nu îţi aparţine", *cât ai zice peşte* „imediat, foarte repede", *faţă de peşte congelat* „persoană palidă", *ochi de peşte fiert* „ochi inexpresivi; figură inexpresivă", *nepotu' lui peşte* (*prăjit*) depreciativ şi ironic se spune despre o „rudă a unei persoane cu o funcţie importantă", *tăcut ca un peşte* „tăcut, rezervat; discret, secretos", *are balta peşte* este o formulă de consolare folosită, în general, de un îndrăgostit părăsit de partener. Se remarcă şi existenţa unui proverb[7] cunoscut: *peştele de la cap se împute*[8] care face referire la căutarea sursei răului în rândul conducătorilor, al liderilor.

Termenii *ciolan* şi *os* se regăsesc în serii frazeologice sinonime şi sunt asociaţi ideii de „hrană", în general, de „mijloace de existenţă": *a arunca/da* (*cuiva*) *un ciolan* (*de ros*), *a arunca un os* (*de ros*) „a ajuta (pe cineva) puţin, a nu-l lăsa să moară de foame", *a avea un os de ros* „a avea

---

[3] De cele mai multe ori, sensurile se depărtează de cuvântul-bază.

[4] *Frazeologimele* au numeroşi „termeni sinonimi sau cvasisinonimi: *clişee*, *clişee internaţionale*, *construcţii expresive*, *construcţii împietrite*, *combinaţii lexicale stabile*, *cvasifrazeme*, *expresii proverbiale*, *formule fixe*, *frazeotexteme*, *ideologeme*, *idiomatisme*, *izolări*, *lexii complexe*, *locuţiuni gata-făcute*, *perifraze*, *pragmateme*, *sintagme legate* sau *stabile*, *sinteme*, *unităţi sintagmatice* etc." (Groza, 2011, p. 13). În articolul de faţă nu ne propunem să discutăm statutul (şi frecvenţa) acestora; vom folosi generic termenul *frazeologim*.

[5] *Ţârul* este o scrumbie mică (de mare), care se pescuieşte primăvara şi se consumă mai ales sărată şi uscată.

[6] Expresie sinonimă cu *a vinde pielea ursului din pădure*.

[7] Unităţile frazeologice care se caracterizează printr-o expresivitate deosebită pot intra în categoria unităţilor paremiologice.

[8] Proverbul *peştele de la cap se împute* este o prescurtare a altei expresii, care spune că *peştele de la cap se împute, dar de la coadă se curăţă*. Proverbul se referă la corupţia dintr-o comunitate. Când un stat eşuează, rădăcina cauzei trebuie căutată la cei care conduc naţiunea. Prospeţimea unui peşte mort poate fi judecată după starea capului; când capul este stricat, peştele nu mai e bun pentru consum. Proverbul îşi are originea, probabil, în vremuri îndepărtate şi e dificil a se stabili cu exactitate unde şi cine l-a folosit prima dată. China, Rusia, România, Franţa, Polonia, Grecia etc. pretind că ar aparţine folclorului lor, dar nu există dovezi clare în favoarea vreunui stat. Cf. *le poisson pourrit toujours par la tête* (fr.), *the fish always stinks from the head* (engl) (https://diana-kundalini.blogspot.com/2018/12/pestele-de-la-cap-se-impute.html/10.08.2019).

mijloace (modeste) de existenţă (obţinute, de obicei, ca un avantaj)"[9]; „avantajul" şi „profitul" sunt redate prin expresiile *a căpăta/dobândi/prinde un ciolan* (*os*) *de ros*; expresia opusă *a scăpa ciolanul din mână* se referă la „pierderea unei situaţii avantajoase", *a umbla după ciolan*(*e*) „a umbla după avantaje sau profituri materiale, după venituri; a umbla după pomană, după căpătuială; a cerşi". Îndepărtându-ne de domeniul culinar, *a fi ciolan* presupune „a fi rău", *a-i putrezi* (*cuiva*) *ciolanele* „a fi mort (de mai multă vreme)", *a-i rămâne/putrezi ciolanele pe undeva* „a muri prin locuri străine, departe de casă", *a-i rupe/frânge/muia* (*cuiva*) *ciolanele* „a bate tare (pe cineva)", *a i se înmuia* (*cuiva*) *ciolanele* „a-i slăbi puterile, a se moleşi", *a-i trece cuiva ciolan prin ciolan* (sau *a-i trece cuiva os prin os*) „a fi foarte obosit", *a-şi face de cap şi de ciolane* „a-şi face de cap; a face ceva rău care se răsfrânge asupra propriei persoane", *a-şi odihni ciolanele* „a se întinde pentru a se odihni", *a umbla cu ciolane în brâu* „a face ceva care să înfricoşeze pe alţii", *a umbla cu ciolanele legate de gât* „a înnebuni". Expresia *cine poate oase roade, cine nu, nici carne moale*[10] exprimă o constatare, resemnată, a unor diferenţe, în general, de statut social; *în carne şi oase* are sensul „în persoană, în realitate"; *a băga carnea la salam şi oasele la nasturi* se regăseşte în limbajul argotic cu sensul „a comite un asasinat"; expresia (*huo*) *la oase*! este un strigăt întrebuinţat pentru a huidui pe cineva[11]; *a rupe* (sau *a muia*) *oasele* (*cuiva*) înseamnă „a bate zdravăn"; *a ajunge* (*cuiva*) *cuţitul la os* „a nu mai putea suporta", *a-i da* (*cuiva*) *de os* presupune „a-i veni de hac"; *oase goale* desemnează un „om sărac", iar *oase pestriţe*: un om „rău la suflet; zgârcit". În limbajul copiilor, zicala *mincinosu' roade osu'* este o dojană adresată celui care ascunde adevărul (blamează persoana care nu se ţine de cuvânt). Sinonimul termenului *ciolan, ciont* (< mg. *csont*) se regăseşte în două frazeologisme: *a fi îngheţat* (*adormit, uscat*) *ca ciontul* se spune despre o persoană care este foarte îngheţată; *să-ţi fie de cioante* înseamnă „să-ţi fie învăţare de minte, să-ţi fie de cap".

Slănina/slana, osânza, seul redau, în cadrul frazeologismelor din limba română, ideea de bogăţie, de bunăstare, dar nu numai: *a fi cu slănina-n pod şi cu varza unsă-n bătătură* şi *a fi cu slănina-n pod şi cu porcul gras în bătătură* semnifică „a avea de toate"; *a avea* (sau *a fi cu*) *osânză la burtă/la pântece* (reg.) „a fi bogat, înstărit", *cu osânză* „bogat, cu avere"; cu sens apropiat este şi expresia: *a trăi din propria sa osânză* „a consuma din rezervă, a nu mai munci"; *a prinde seu la burtă/la rărunchi* „cu burtă grasă, mare; a fi înstărit, cu avere", *a fi crescut în seul său* (reg.) „a fi ferit de griji", *a înnota în seu* (reg.) „a fi foarte bogat", *a trăi în/din seul său* (reg.) „a trăi numai din ceea ce a agonisit singur; a trăi din resurse proprii", *a trăi în seul cuiva* (reg.) „a trăi din munca altuia, a trândăvi"; *a pierde seu* (reg.) „a sărăci; a slăbi", *a nu-şi încăpea în seul său* (reg.) „a fi extrem de gras", *a fi dintr-o slană* (Trans.) „a fi (foarte) gras". O expresie al cărei sens nu vizează domeniul culinar, ci exprimă o caracteristică fizică este: *cu un ochi la făină şi cu altul la slănină* − se spune despre cei care se uită chiorâş. Termenul *untură* se regăseşte într-o expresie regională: *a bizui untura pe câine*, adică „a încredinţa păzirea unui lucru tocmai celui mai risipitor".

Uleiul[12] (şi sinonimul acestuia, *untdelemnul*) în combinaţie cu *focul* exprimă o înrăutăţire a lucrurilor (a unei situaţii) − de fapt, prin acest amestec, se produce amplificarea unei situaţii neplăcute: *a pune/a turna untdelem* (sau *ulei, gaz, spirt*) *peste/în foc* „a întărâta pe cineva care este deja înfuriat; a învăjbi şi mai tare lucrurile"; *a ieşi deasupra* (*apei*) *ca untdelemnul* (despre adevăr, dreptate) are sensul „a se afla (în ciuda oricărei dificultăţi)"; dacă ne referim la o persoană, sensul este acela de „a-şi dovedi nevinovăţia faţă de o acuză nedreaptă"; *a o da pe ulei* înseamnă „a se apuca de băut"; *a o lua pe ulei* „a bea foarte mult; a se îmbăta"; *a turna ulei peste rană* presupune alinarea unei dureri (sau a unei persoane îndurerate), vorbindu-i cuiva cu înţelegere şi compasine.

---

[9] *A avea un os de ros* este o metaforă care are ca punct de pornire situaţia câinelui căruia i se aruncă resturile de mâncare (cf. Dumistrăcel, 2001, p. 286).

[10] Această expresie este complementară altei expresii: *cine împarte, parte-şi face*.

[11] Cf. Dumistrăcel, 2001, p. 288.

[12] „Subiectul grăsimilor folosite de diferite bucătării naţionale este unul foarte dezbătut. Uleiul (de măsline) era (şi este) definitoriu pentru spaţiul mediteraneean încă de pe vremea bizantinilor (ca să nu mai vorbim despre antici). Dar atunci când turcii îşi fac apariţia în acest areal, ei aduc o cultură gastronomică diferită, una specifică nomazilor, în care uleiul este înlocuit (...)" (Macri, 2008, p. 111).

Categoria *plantelor aromatice* (*mărar*, *leuştean*, *pătrunjel*, *mentă*, *busuioc* etc.) este reprezentată de câteva frazeologisme: *a se amesteca în vorbă ca mărarul în ciorbă* „a se amesteca în treburile cuiva", *a se ascunde după leuştean* „a încerca să ascundă o vină", *vinde pătrunjel* se spune (uneori, la ţară) despre fetele care, nefiind invitate la dans, sunt nevoite să stea şi să privească, *a freca menta* (fam.) „a sta degeaba, a pierde timpul", *a drege busuiocul*[13] a) „a încerca să repare o gafă, să împace pe cineva pentru o faptă sau o vorbă nepotrivită"; b) „a repara o nedreptate, o greşeală"; c) rar: „a mitui pe cineva"; de fapt, nu busuiocul ca atare se drege, ci, prin intermediul său, se încearcă să se repare, să se îndrepte un rău[14].

Termenul *ou* există într-o serie de frazeologime care pornesc de la caracteristica de a fi fragil a acestui aliment: *a duce ouă în poală* „a umbla încet, a face paşii mici", *a călca ca pe ouă* „a merge greu; a fi atent la fiecare pas; a nu se grăbi; a umbla încet", *a umbla cu cineva ca cu un ou* (*moale* sau *roşu*) „a fi exagerat de atent cu cineva sau cu ceva, a menaja foarte mult pe cineva", *a sta ca pe ouă* (sau *ca pe ace*, *ca pe spini*) „a fi neliniştit, a fi nerăbdător", *pe cel ce face ouă îl mănâncă lupii* „omul prea bun este asuprit de cei nedrepţi". În asociere cu *oţetul* exprimă dojana: *a face* (*pe cineva*) *cu ou şi cu oţet* „a ocărî, a certa". Alte frazeologisme care exprimă anumite abilităţi sau însuşiri sunt: *a fura oul de sub cloşcă* (sau *cloşca de pe ouă*)[15] „a fi foarte şiret; a înşela" – expresia se foloseşte, în general, când se face referire la un hoţ foarte abil; *a murit găina care face oul tare* (pop.) se spune atunci când cineva şi-a pierdut protectorul, fiind nevoit să se bazeze pe propriile-i forţe; *a nu fi* (*bun*) *nici de zeama ouălor*[16] este o expresie a desconsiderării: „a nu fi demn de nicio consideraţie; a nu fi bun de nimic"; *a omorî găina care face ouă de aur* (pop. şi fam.) „a pierde anumite oportunităţi, din cauza curiozităţii exegerate"; *găina care cântă seara*, *dimineaţa n-are ou* „vorbă multă, treabă puţină"; *sărac ca un ou* semnifică săracia lucie (adică „a fi foarte sărac"). Sintagma *oul lui Columb* (livr.) desemnează o problemă pe care cineva o rezovă foarte simplu, deşi anterior părea foarte complicată sau nu i se găsea soluţia.

Analiza frazeologismelor în componenţa cărora intră termeni culinari (nume de alimente) a avut ca scop descoperirea numeroaselor sensuri figurate pe care le-au dezvoltat aceşti termenii, dar şi prezentarea felului în care termenii au migrat în alte câmpuri lexico-semantice. Cercetarea de faţă a dovedit că frazeologismele nu pot fi grupate în categorii tematice foarte bine conturate. Un aspect esenţial pentru relevarea potenţialului cultural al frazeologismelor este cel legat de imagine: ele reflectă un univers în centrul căruia se află omul (caracterizat de diferite trăsături: psihice sau fizice).

Terminologia culinară românească constituie un domeniu care s-a dezvoltat în strânsă legătură cu civilizaţia, mentalităţile şi cultura poporului nostru, păstrând în diversele ei straturi mărturii ale istoriei şi ale diferitelor influenţe (care au marcat societatea românească de-a lungul timpului). Ca parte integrantă a ansamblului limbii române, terminologia culinară a început să atragă tot mai mult interesul lingviştilor[17] şi nu numai. Prezenţa într-un număr mare de

[13] Expresia *a drege busuiocul* este folosită pentru „a da un gust aparte, a pune arome (în mâncare/băutură); a potrivi, a îmbunătăţi gustul unei mâncări". Se pare că tot în domeniul culinar se regăseşte unul din sensurile de bază ale verbului *a drege*, respectiv „a repara, a îndrepta ceva stricat"; adesea, diverse plante aromatice sunt utilizate pentru a da gust şi miros plăcute preparatelor culinare şi băuturilor (https://www.ziarulmetropolis.ro/de-unde-vine-expresia-cum-dregem-busuiocul/10.08.2019).

[14] Cf. *De unde vine expresia „a drege busuiocul"*?/https://www.trinitas.tv/ce-inseamna-sa-dregi-busuiocul/10.08.2019.

[15] Aceeaşi idee este subliniată şi de expresia: *a fura oul de sub coţofană* (întrucât pasărea este renumită pentru zgomotele pe care le scoate).

[16] „Apa în care au fiet ouăle poate fi considerată (...) o «zeamă», dar, firește, fără nicio valoare sub raport culinar. Incidental, se distinge şi o «zeamă» în interiorul cojii oului: *oul cu zeamă* este oul fiert puţin, cu albuşul necoagulat; aşadar, *zeama oului* ar putea sublinia diferenţa dintre gălbenuş şi albuş, ultimul, de fapt, fără valoare nutritivă" (Dumistrăcel, 2001, p. 291).

[17] Cf. Petronela Savin, *Bucate din bătrâni. Frazeologie şi cultură românească*, Iaşi, Institutul European, 2018; *De gustibus disputandum... Frazeologia românească privitoare la alimentaţie*, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2011; Ioan Milică, *Registrul culinar*: *variaţie textuală şi particularităţi stilistice*, în „Omul de cuvânt. In honorem Gheorghe Chivu" (ed. Adina Chirilă), Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2017, p. 341-365.

frazeologisme a termenilor care denumesc alimente demonstrează, fără doar şi poate, importanţa acestui domeniu în viaţa de zi cu zi a oamenilor (iar extensiile semantice pe care le-au suferit mare parte din termeni susţin caracterul de popularitate al acestei terminologii).

BIBLIOGRAPHY

Bidu-Vrănceanu, Angela (coord.), *Terminologie şi terminologii*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2010.
Bucă, Marin, *Marele dicţionar de expresii româneşti*, Bucureşti, Editura Meteor Press, 2011.
Căpăţână, Cecilia, *Elemente de frazeologie*, Craiova, Editura Universitaria, 2007.
Dumistrăcel, Stelian, *Până-n pânzele albe*: *expresii româneşti*, Iaşi, Institutul European, 2001.
Groza, Liviu, *Creativitate şi expresiviate în frazeologia limbii române*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2017.
Groza, Liviu, *Probleme de frazeologie*: *studii*, *articole*, *note*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2011.
Macri, Vlad, *Stufat ori estouffade*? *sau Există bucătărie românească*?, Bucureşti, Editura Humanitas, 2008.
Mărănduc, Cătălina, *Dicţionar de expresii*, *locuţiuni şi sintagme ale limbii române*, Bucureşti, Editura Corint, 2010.
Milică, Ioan, *Registrul culinar*: *variaţie textuală şi particularităţi stilistice*, în „Omul de cuvânt. In honorem Gheorghe Chivu" (ed. Adina Chirilă), Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2017, p. 341-365.
Munteanu, Cristinel, *Frazeologie românească*. *Formare şi funcţionare*, Iaşi, Institutul European, 2013.
Savin, Petronela, *Bucate din bătrâni*. *Frazeologie şi cultură românească*, Iaşi, Institutul European, 2018.
Savin, Petronela, *De gustibus disputandum... Frazeologia românească privitoare la alimentaţie*, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2011.
Savin, Petronela, *Universul din lingură*: *despre terminologia alimentară românească*, Iaşi, Institutul European, 2012.
Tomici, Mile, *Dicţionar frazeologic al limbii române*, Bucureşti, Editura Saeculum Vizual, 2009.
*** *Dicţionarul limbii române*, tomul I, partea I, *A-B*, Bucureşti, Socec, 1913; tomul I, partea a II-a, *C*, Bucureşti, Universul, 1940; tomul I, partea a III-a, *D-de*, Bucureşti, Universul, 1949; tomul II, partea I, *F-I*, Bucureşti, Imprimeria Naţională, 1934; tomul II, partea a II-a, *J-lacustru*, Bucureşti, Universul, 1937; tomul II, partea a III-a, *Ladă-lojniţă*, f.a.
*** *Dicţionarul limbii române*, serie nouă, Bucureşti, Editura Academiei, tomul VI, *M*, 1965-1968; tomul VII, partea I, *N*, 1971; tomul VII, partea a II-a, *O*, 1969; tomul VIII, *P*, 1972-1984; tomul IX, *R*, 1975; tomul X, *S*, tomul XI, partea I, *Ş*, 1978; tomul XI, partea a II-a, *T*, 1982-1983; tomul XII, partea I, *Ţ*, 1994; tomul XII, partea a II-a, *U*, 2002, tomul XIII, partea I şi a II-a, *V* şi W, *X*, *Y*, 1997-2005; tomul XIV, *Z*, 2000; tomul I, partea a III-a, *D*, 2006.

Surse

https://www.ziarulmetropolis.ro/de-unde-vine-expresia-cum-dregem-busuiocul/10.08.2019.
https://www.trinitas.tv/ce-inseamna-sa-dregi-busuiocul/10.08.2019.

IN THE KNOW ABOUT HOW AND WHEN TO CORRECT ORAL LANGUAGE ERRORS

Anca Sîrbu, Ioana Raluca Vişan

Senior Lecturer, PhD, Constanţa Maritime University, PhD Candidate, "Dunărea De Jos" University of Galaţi

Abstract: "Errare humanum est, sed perseverare diabolicum" says a Latin dictum meaning "erring is human, but persisting in error is diabolical". This paper focuses on oral errors and mistakes in the foreign language learning process and provides an analysis of the teacher's role in the when and the how to correct them. We make a brief differentiation in the beginning between errors and mistakes along with a classification of language errors. For the purpose of our research, however, we shall treat these two concepts as being similar because the specialized literature is not restrictive in this respect. Further, we lay out correcting techniques used in foreign language teaching. This topic is vast and the present article represents only the beginning of a series of articles enlarging on the analysis of, and strategies to address various types of language errors.

Keywords: foreign language learning, language errors, language mistakes, teacher's role, error correction techniques

1. INTRODUCTION

Errare humanum est, sed perseverare diabolicum says a Latin dictum meaning "erring is human, but persisting in error is diabolical". Yet Alexander Pope in *An Essay on Criticism* in 1711 argues that "to err is human, to forgive divine". In this article we shall try to find a way to reconcile these somehow extreme statements. The midway method is neither to ignore nor to punish those who commit errors, but to try and help them to avoid mistakes in the future. And, as practice makes one perfect, it is our duty, as teachers, to have our students practice until they master language usage in the pertaining contexts of students' needs and aims.

This paper focuses on oral errors and mistakes in the foreign language learning process and provides an analysis of the teacher's role regarding the *when* and the *how* to correct them. We make a brief differentiation in the beginning between *errors* and *mistakes* along with a classification of language errors. For the purpose of our research, however, we shall treat these two concepts as being similar because the specialized literature is not restrictive in this respect. Further, we lay out correcting techniques used in foreign language teaching. This topic is vast and the present article represents only the beginning of a series of articles enlarging on the analysis of, and strategies to address various types of language errors.

1.1. MISTAKE VERSUS ERROR

Despite the fact that the terms *mistake* and *error* are widely used interchangeably in the specialised literature, some researchers have provided ample definitions thereof and debates thereupon in the hope of raising awareness about when and why they occur in (oral) language usage.

In order to reach the point where we need to distinguish between mistakes and errors, we shall refer to Chomsky's (1965:4) theory of linguistic *competence* (the speaker's knowledge of the language) versus *performance* (the actual use of language in concrete situations), on which the distinction between mistakes and errors can be drawn.

While a *mistake* can be self-corrected by the speaker and is not caused by incompetence but performance, an *error* is not self-corrigible and is caused by failure in competence and is significant for the process of language learning because it reflects knowledge (James, 1998:78-79). In other words, speakers make mistakes when they know the rule, but they break it involuntarily. Generally, they notice when this happens and they correct themselves accordingly. Mistakes usually arise in one's mother tongue or in proficient and fluent speakers of a foreign language. While native and non-native speakers alike are prone to make mistakes, the former can typically identify them almost instantly and correct them at once, as opposed to the latter.

On the other hand, Botley (2015:83) argues that errors can be regarded as systematic digression from the rules of a target language, as they are more likely to happen due to a learner not being aware of a particular rule or feature, "*such as Subject-Verb Agreement or Noun Plurality in English. Errors might arise from little or no input on a given language feature during language lessons*."

Hence, an error cannot be self-corrected, according to James (1998:83), while mistakes can be corrected if the deviation is indicated to the speaker. Consequently, students who make a mistake can correct it by themselves because they know the correct version of what has been said. The simplest argument that we can bring against this view is the widely used term "*error self-correction*".

In the context of foreign language learning, Lennon (1991:182) asserted that an error committed by a learner is "*a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced* [by the native speaker counterparts of the learner]".

Given the fact that mistakes are generally thought of to be made by native speakers while errors happen when we learn a foreign language, we shall focus on oral errors in this paper and at times, for the sake of text coherence and in order to avoid repetitions we shall treat these two words as synonymous.

2. CLASSIFICATION OF ERRORS

Error gravity, an important concept in error analysis is regarded by Richard and Schmidt (2010:202) as "*a measure of the effect that errors made by people speaking a second or foreign language have on communication or on other speakers of the language. The degree of error gravity of different kinds of errors (e.g. errors of pronunciation, grammar, vocabulary, etc.) varies; some errors have little effect, some cause irritation, while others may cause communication difficulties.*"

2.1. As stated above, in terms of second language acquisition, errors can be classified into two categories: *performance errors* and *competence errors*. *Performance errors* are sheer accidents that can be avoided by learners with a little self-control. They usually occur when the speaker is under a lot of stress (irrespective of the nature of the stress – be it fatigue, nervousness or haste) and can be subdued easily. They do not necessarily need to be addressed by the teacher or involve correction. On the opposite, competence errors are rather weighty and they prove improper language acquisition. Chomsky (1965:5) discriminates between *competence*, regarded as an idealized capacity, from *performance* being the production of actual utterances. In Chomsky's opinion, competence is the ideal speaker/hearer's knowledge of their language and it is the "mental reality" responsible for all those aspects of language use which can be characterized as linguistic. Chomsky argues that only under an idealized situation whereby the speaker/hearer is unaffected by grammatically irrelevant conditions such as memory limitations and distractions will performance be a direct reflection of competence.

2.2. Depending on how apparent they are errors can be classified as overt and covert errors. *Overt errors* are detectable even out of context, e.g. "He happy." *Covert errors* on the other hand can only be perceived within a context. For instance, a "French widow" is entirely different from a "French window" and in a sentence such as "I have just seen a beautiful French widow in that house." the lack of context makes it impossible for the teacher (or any hearer for that matter) to identify the error and understand what the speaker really meant.

2.3. The extent to which they may hinder communication or not allows for a further classification of errors into *local* and *global errors*. *Local errors* although obvious do not interfere with communication and do not impede understanding. They involve false use of articles, prepositions and/or auxiliary verbs, noun and verb forms and endings. The above example "He happy." is a local error. On the other hand, *global errors* are more serious and make a sentence difficult to comprehend not due to foul pronunciation but to incorrect word order.

3. CAUSES OF ERRORS

Sometimes an utterance may be correct as far as grammar rules are concerned, but entirely unsuitable for the situation when it is used. Moreover, students also make mistakes in terms of rhythm and/or intonation. As it happens, misused intonation appears to offend native speakers more than any other type of linguistic mistake. (Scrivener 2011:285)

3.1. In the field of error analysis (Bussman, 1996:409), errors can also be classified according to their types and causes along with the pertaining assessment and correction. Thus, errors can be sorted according to:

"*(a) modality (i.e. level of proficiency in speaking, listening comprehension, writing, and reading);*

(b) levels of linguistic description (e.g. phonetics/phonology, orthography, graphemics, morphology, syntax, lexicon, phraseology, or stylistics);

(c) form (omission, insertion, substitution, contamination, etc.);

(d) type (systematic errors vs occasional errors or errors in competence vs errors in performance);

(e) cause (e.g. interference, development-related errors, interlanguage). "

3.2. According to Richard and Schmidt (2010:294) errors fall into two categories, i.e. *interlingual* and *intralingual errors* which are caused by the negative influence of both a speaker's mother tongue, and the target language itself respectively. *Interlingual errors* refer to the interference of L1 through linguistic patterns applied to the target language. The incorrect French sentence *""Elle regarde les" ("She sees them"), produced according to the word order of English, instead of the correct French sentence "Elle les regarde" (Literally, "She them sees")*. (Richard and Schmidt, 2010:294) illustrates the type of errors triggered by the negative influence of the native language interference. Intralingual errors occur due to "*faulty or partial*'' learning of the

target language (Richard and Schmidt, 2010:294) and represent the misuse of a particular pattern or rule of the target language. As such, they draw up a taxonomy of intralingual errors:

3.2.1. *Overgeneralizations*: these errors occur when the learner makes use of a grammatical rule in cases where it does not apply. Richard and Schmidt, (2010:201) state that they are "*caused by extension of target language rules to inappropriate context*.'' This type of errors arise in the use of regular and irregular verbs and the inflections of irregular nouns in the plural, e.g. "to teach → *teached* instead of *taught*" or "child → *childs* instead of *children*".

3.2.2. *Simplifications:* learners use simpler forms and structures instead of more complex ones either by *omitting* or by *adding* linguistic elements, e.g.:

- using the present tense instead of the present perfect (in the case of Romanian students - under the influence of their native language): "I *live* here for 25 years" instead of "I *have lived* here for 25 years.", omitting articles in expressing professions: "My father is *doctor*." instead of "My father is *a doctor*."

- mistakenly adding the (im)personal pronoun *it* in the contracted form "it's" in sentences that already have a subject that has been clearly expressed, e.g. "Summer *it's* my favourite season." instead of "Summer *is* my favourite season."

3.2.3. *Induced errors:* caused by faulty teaching or ambiguous examples. Richards and Schmidt (2010:279) provide a very efficient example: "[I]*n teaching <u>at</u> the teacher may hold up a box and say I'm looking <u>at</u> the box. However, the learner may infer that <u>at</u> means <u>under</u>. If later the learner uses <u>at</u> for <u>under</u> (thus producing *The cat is <u>at</u> the table instead of The cat is <u>under</u> the table) this would be an induced error.*"

3.2.4. *Errors of avoidance:* caused by specific foreign language patterns or structures which fail to be applied by learners due to their (presumed) difficulty.

3.2.5. *Fossilization*: According to Bussmann (1996:427), these errors are considered a "[p]*ermanent retention of linguistic habits which, when taken together, constitute a language-learner's interlanguage*". They persist for a long time and are rather difficult to overcome. "*(e.g. […] German time-place word order in the English interlanguage of native speakers of German, etc.). Fossilization may occur despite optimal learning factors and corrective feedback; it may*

result, in particular, when a language learner perceives that his communicative strategies are effective and adequate."

4. CORRECTION OF ERRORS

In the specialised literature, error correction refers to the measures taken by a teacher aimed at correcting oral errors of a learner. As per the Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (Richard and Schmidt, 2010:202), "*error correction may be*

- *direct (teacher supplies the correct form) or*
- *indirect (the teacher points out the problem and asks the learner to correct it if possible).*"

According to Scrivener (2011:285) learner errors are proof for progress being made in the learning process. Error analysis helps teachers to ascertain the level of knowledge attained by the learner and to establish the path to continue in teaching. Instead of offering students the correct answer immediately, teachers usually contribute to self-correction by the latter, thus raising "*their own awareness about the language they are using: "What you tell me, I forget; what I discover for myself, I remember."*"

When having to tackle oral errors in class, teachers need to decide on several aspects before committing to the sensitive endeavour of correcting learners:

- establish the type of error that has been made (pronunciation; lexis; grammar etc.);
- determining whether to point it out and correct it or simply ignore it if it is an accidental error;
- how to correct the error (what correction technique to apply);
- when to correct it (on the spot; at the end of the activity; at the end of the class).

The most important steps in error correction are *how* and *when* to correct them.

4.1. HOW TO CORRECT ORAL ERRORS?

Harmer (2000:68) highlights the two basic stages of error correction:

4.1.1. pointing out incorrect use of language (indicating to the learner that there is a mistake) and

4.1.2. applying the appropriate correction strategies.

4.1.1. There are a series of error correction techniques showing how to proceed:

- *Reformulation / recast* – the teacher reformulates the learner's utterance keeping the same content and at the same time embedding the correct linguistic norms.
  S: I have gone to bed early last night.
  T: Oh, you *went* to bed early? So did my son. But I *went* to bed very late last night.

- *Repetition* – the teacher repeats the sentence up to the point of the error.
  S: They were looking for the *receipt*.
  T: They were looking for the …?
  S: … for the *recipe*!

- *Echoing* - the teacher repeats the error with raised intonation or emphasis on the particular incorrect word or phrase, thus drawing the learner's attention to the error so that he or she can self-correct it.
  S: She *wear* the same uniform every day.
  T: She *wear*?
  S: She *wears* the same uniform every day.

- *Questioning* – the teacher may address the whole class by asking *Is that correct?*. The advantage of this technique is that it makes everybody in class focus on the mistake despite of what may be regarded as insensitivity by the student who committed the error.

- *Facial expression*, maybe even combined with *gestures* – eyebrows raised, frown, worried look, hand(s) or arm(s) outstretched or raised in order to "STOP" the error, fingers/hands pointing backwards in order to indicate the past.

- Asking *one-word questions* such as "Tense?"

- *Finger correction* – the teacher finger counts the words as the sentence is repeated and holds on to the finger indicating the incorrect word. This technique is also useful in word order errors and students find it very funny when teachers end up braiding their fingers. At this point, it is very helpful if the teacher is right-handed and raises his or her right hand first instinctively, so that students may be able to read from left to right. This technique can also be used with superfluous words in a sentence, as the teacher can simply bend the finger corresponding to the unnecessary word.

- *Delayed correction* - the teacher corrects an error at some time *after* it has been made, rather than at once, in order to avoid interrupting speech fluency. For example, the teacher may draw up a list of verbal tense or noun inflection errors and display it after the activity the students have been involved in. This correction technique also relates to the *when* of error correction.

4.1.2. If teachers find that students cannot correct their errors by themselves, they can employ either the *direct correction* made by the teacher or *peer correction* performed of course by another student or by the class of students.

Under certain circumstances, *direct correction* may be not only the fastest technique to apply but also the most appropriate. For example, when the majority of the students in a class have the same problem, then the teacher is compelled to correct the error and explain the particular issue again.

It is common knowledge that our children understand more easily a particular item of a lesson or homework explained by someone their own age than by us. Thus, *peer correction* is one of the most beneficial strategies that teachers sometimes resort to in class. It helps establish a positive class atmosphere, as students realize that they can also learn from their colleagues and the teacher is not the only resource of correct information they have. Peer correction is particularly helpful with students who are unable to self-correct. For instance, if a student offers to give the right answer while the teacher is waiting for another to self-correct, then the teacher may resort to asking the whole class the pertaining question and encourage a choir answer. This technique comes in handy with difficult language topics, as it is impossible for the teacher to know who else in class knows the correct answer and especially who does not. Moreover, this is also a way to deflect attention from the student who made the error initially.

4.2. WHEN TO CORRECT ORAL ERRORS?

Whenever we learn to do something new, we expect to be provided feedback from the person teaching us. Irrespective of the type of activity, feedback is usually offered *after* the performance of the learner rather than during it. Of course, a swimming trainer or a driving instructor are not going to allow their trainee to drown or to drive a car into a tree, so they are most certainly going to step right in and correct any possible mistakes on the spot. However, even for this sort of activities, there are certain errors that can be reminded of and addressed when the activity has ended.

Speaking activities are an area in the language acquisition process that is very time-sensitive in terms of error correction. An important point to consider is the goal of the oral activity.

If it is meant to improve *correct use of language patterns*, then interruptions aimed at correcting mistakes may prove to be useful.

On the other hand, in the case of fluency-oriented activities, any interruptions may hinder the flow of speech and lead to loss of focus on the activity on the part of the students. In such a context, the only acceptable type of correction would be as brief and inconspicuous as possible.

If the aim of a speaking activity is *communication*, the errors that do not impede communication do not need to be corrected, while errors that result in miscommunication should be drawn attention to. Teacher should avoid turning a commination-targeted activity into a grammar activity by correcting every mistake. This would eventually discourage students and the aim of the activity will fail to be attained.

Of course, it is a teacher's role to provide assessment of students' performance and, if necessary, to correct errors. Students generally quite expect to be presented with an appraisal of their activity. Organising feedback is meant to be given after a certain activity for learners to find out what their level of performance is (be it success or failure) and to be suggested how their language issues may be solved. In organising feedback, Harmer (2000:237-238) distinguishes between *content feedback* and *form feedback*.

Content feedback represents an evaluation of the extent to which they have carried out an activity (e.g. role play) rather than a language task. Thus, the focus should be on the skills involved in that particular type of activity and not on the language itself.

On the other hand, form feedback shows students the level of their linguistic performance and accuracy. During the activity, the teacher records the errors and indicates them to the students only *after* the content feedback has been provided. As stated earlier, the teacher can draw up a list of language mistakes and maybe categorize them in a table under lexis / grammar / pronunciation / style and appropriacy. *After* the activity, the teacher may write the most serious errors on the board and point out along with the entire class what is wrong and why. Of course, at this stage, most of the students may recognise their own mistakes but be speared of the unnecessary "blame".

5. CONCLUSIONS

Mistakes and errors are an important part of the language acquisition process. If there are no errors, this means that students are not sufficiently challenged with difficult enough language issues. Learning materials should be both challenging for, and approachable by the students and

errors should be corrected in positive ways so as to encourage students to produce language and to give them the possibility to learn from their mistakes.

We have shown in this paper that some researchers make a clear (although not always necessary) distinction between mistakes and errors and classify them according to numerous criteria. And yet we have not exhausted all possibilities to categorise errors. However, irrespective of their type, oral language errors need to be addressed professionally to the benefit of learners. The best method to correct mistakes is to allow students to correct themselves.

Self-correction is a natural process in speaking both in the case of first and second language students. Experience has proven that students who are capable of self-correction understand the language better and rely less on their teacher for support and more on themselves. As such, they can manage real life language use better and with more ease.

The last resort for teachers is to provide the correct answer themselves. Before they do that, they need to make sure they have tried other strategies as well. Most importantly, teachers should know how and when to correct errors. They can use verbal and non-verbal correction according to the specificity of the situation or of the class of students respectively. There is no telling which error correction technique is more efficient. Nevertheless, gentle correction and positivity will always enliven a foreign language class and at the same time raise the students' spirits.

Self-confidence is a very important matter in foreign language learning and sometimes students need reassurance more than error correction. Thus, they shall have the courage to take risks and make mistakes to be further corrected and as such eventually improve their language skills and performance.

BIBLIOGRAPHY

Botley, S.P. (2015) *Errors versus Mistakes: A False Dichotomy?* in: Malaysian Journal of ELT Research, Vol. 11(1), pp. 81-94

Brown, H. D. (2000).*Principles of Language Learning and Teaching*, fourth edition. New York: Pearson Education.

Brown, H. D. (2001) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition, Pearson ESL

Bussmann, H. (1996) *Routledge Dictionary of Language and Linguistics (translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi)*, London and New York

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.

Harmer, J. (2000) *The Practice of English Language Teaching* - New ed. (Longman Handbooks for English Teachers)

James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Harlow, Essex: Addison-Wesley Longman

Lennon, P. (1991) *Error: some problems of definition, identification and distinction* in: Applied Linguistics, 12(2), pp. 180-196.

Richards, J. C., Schmidt, R. (2010) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Fourth edition, Pearson Education Limited

Scrivener, J. (2011) *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Third Edition, Macmillan Education

IN BETWEEN WORLDS. SUSAN SONTAG', AVITAL RONELL' AND JACQUES DERRIDA'S EXPERIENCES IN BICULTURALISM

Andreea Pop

Assist. Prof., PhD, UMFST Târgu Mureş

Abstract:Susan Sontag'sand Jacques Derrida's creative destinies seem to connect in an unexpected way: In the late 50's, two years apart, they both crossed the ocean to study in France (the American) and in United States respectively (the Frenchman), whilst they both were, in fact of Jewish origin. As is Avital Ronell, Derrida's friend and translator, influenced by Sontag's writings, also closely connected to France. To what extent their work was shaped by these journeys abroad? And how the world they stepped into was changed by their contributions? These are the questions our paper tries to give an answer to. History and historicity also intertwine, on structuralist grounds that saw, in those troubled times, crises and fractures connected to race and sex, war and loss, hope and strive. Later on, as the world experienced more turmoil, the end of all ideologies embodied an ideology in itself. This was meant to cast new light onto old ideas that came to life even stronger in the horizon of culturalism, split between homogeneity and (in)differance.

Keywords: bilingualism, criticism, cross-culturalism, difference, otherness

Alors qu'il est vrai que l'appartenance à une culture n'est complétement définie ni par le lieu de naissance, ni par la langue parlée, il n'en demeure pas moins vrai que la langue façonne d'une manière très particulière notre être-au-monde et la structuration mentale qui en découle. « Ma patrie, c'est la langue française », affirmait Albert Camus devant l'Académie française, et ces paroles mémorables sont entrées dans l'histoire. Mais habiter une langue ne veut pas toujours dire habiter un pays ou une culture quelconque. Il y a des *habitants de langue* pour lesquels elle est transnationale, babélique pour ainsi dire, alors que le pays intérieur intègre tous ceux qui contribuent significativement à la construction de soi.

1. Traversées entrecroisées

Pour des penseurs tels Susan Sontag et Jacques Derrida, l'aventure langagière est même transatlantique. Le philosophe américain (née Susan Rosenblatt) passe l'année 1958 comme boursière à Paris où, selon son propre témoignage, tombe amoureuse à vie de la culture de Molière. De son côté, Jacques Derrida (né Jackie Derrida) prend son premier contact avec la culture américaine deux ans avant Sontag, en 1956, pratiquement à la même époque. Alors que le contact avec une France postcoloniale et post-guerre, en train de regagner son équilibre, s'avère fascinant au point d'être quasi dépaysant, aux États-Unisles tensions entre Blancs et Noirs, par l'héroïsme de Rosa Parks (1955) et la crise de Little Rock (1957), la guerre du Viêt-Nam, commencée en 1955 creusent un fossé immense au sein de la société et empêchent une adhésion pareille. Pourtant, de quelque manière que ce soit, être étranger dans un pays étranger à lui-même doit avoir eu un paradoxal air de familiarité, au-delà les barrières culturelles. Bien que spécifiques, ces bouleversements sociaux et idéologiques secouant les deux mondes ne font que les rapprocher.

Or, toutes ces expériences-là retrouvent leur voie vers le texte. En 1959 Jacques Derrida propose le terme de *différance*lors d'une conférence sur la *Genèse et structure de la phénoménologie*. Pour le philosophe d'origine juive né en Algérie le concept apporte une nuance d'ordre phonétique qui est là pour marquer à la fois l'*étrangeté* au sein du langage et la *reconnaissance* (lire : l'harmonisation interne) de la parole. Le terme semble contenir non seulement la pensée du philosophe mais également le trajet individuel de l'homme, qui, biculturel

de naissance et partagé entre la France, l'Algérie et ses racines juives vit en chair propre sa propre différance. Selon le père du déconstructivisme,

> L'attitude structuraliste et notre posture aujourd'hui dans ou devant le langage, ne sont pas seulement des moments de l'histoire. Etonn[a]mment, plutôt, par le langage comme origine de l'histoire. Par l'historicité elle-même. C'est aussi, devant la possibilité de la parole, et toujours déjà en elle, la répétition enfin avouée, enfin étendue, aux dimensions de la culture mondiale, d'une surprise sans commune mesure avec aucune autre et dont s'ébranla ce qu'on appelle la pensée occidentale, cette pensée dont toute la destinée consiste à étendre son règne à mesure que l'Occident replie le sien [1].

La dimension transculturalisante de la parole en tant que véhicule d'un sens équivoque, la paradoxale fortune de la pensée occidentale qui monte en importance à même allure que le colonialisme s'écroule et l'Occident s'amoindrit définit en cette fin d'années 50 toute un trajet de vie et d'influences créatrices. Le repli de l'Occident allant de pair avec l'extension de la mondialité signale la fin des patries-langues coloniales au même moment qu'un impérialisme de type nouveau voit le jour, qui traite les guerres de Vietnam et de Cambodge, plus tard, comme « justes » au nom d'une démocratisation imposée à la force. Tel que le montre Susan Sontag, il y a plusieurs manières de « voir » une même réalité explosée en milliers de fragments qui entravent la visibilité, et par la, la compréhension : « Call itknowledge, call itacknowledgment… of one thingwecanbe sure, about thisdistinctively modern way of experiencinganything : the seeing and the accumultation of fragments of seeing, canneverbecompleted. [2]»

Selon le philosophe, le consensus d'aller faire la guerre en ce début d'années 60, lorsque les traumatismes de la dernière continuent d'être présents, contrevient ax lois d'une démocratie saine et forte – Sontag l'avait dit à propos de toute guerre, que ce soit la Seconde Guerre mondiale, celle du Vietnam, de la Cambodge, contre le terrorisme ou contre la dictature. Sa rhétorique engagée semble plutôt s'originer dans la culture européenne, méfiante de répéter les erreurs du passé. Dans le mot de clôture introduit dans des éditions plus récentes de *Against Interpretation,* intitulé « ThirtyYearsLater… » [« Trente années après… »], Sontag raconte sa vie dans à cette époque des premiers contacts avec la France :

> I saw myself as a newly minted warrior in a very old battle, against philistinism, against ethical and aesthetic shallowness and indifference. And I could never have imagined that both New York, where I had come to live after my long academic apprenticeship (Berkley, Chicago, Harvard), and Paris, where i had started spending the summers, in daily attendance at the Cinémathèque, where in the early throes of a period that would be judged as exceptionally creative. They were, New York and Paris, exactly as I'd imagined them to be – full of discoveries, inspiration, the sense of possibility[3]

Partagée entre deux métropoles, deux pays, deux cultures, Susan Sontag commence son projet d'assembler les grandes directions de réflexion des deux blocs culturels, américain et européen, en une synthèse unique et tout à fait personnelle, et remettant ainsi en question l'idée de pensée occidentale à retrouver des deux côtés de l'Atlantique à laquelle faisait référence Jacques Derrida.

Troisième traversée culturelle à prendre en compte ici – celle de Avital Ronell, traductrice et amie de Derrida, mais également influencée par Susan Sontag. Plus jeune qu' eux, elle ne cessera d'affirmer son admiration pour la culture française, dont les États-Unis se sont imprégnés, et cela même à contrecœur, car, à son avis,

> Les rapports que les Américains entretiennent avec la France sont complexes et tourmentés. Il existe une fascination et un amour profond pour la France, mais aussi une réelle méfiance, surtout

[1]Jacques Derrida, *L'Écriture et la Différence*, Paris, Seuil, coll. «Tel Quel », 1967, pp. 10-11.
[2]Susan Sontag, «Against Interpretation » in *Against interpretation and Other Essays*, Londres, Penguin Books, 2009 [1961], p. 5.
[3]*Ibid.*, «Thirty Years later… », p. 308.

> par rapport à l'intellectualisme sans excuse des Français. […] Les philosophes, les Anglo-machistes, continuent, eux, à prôner un rejet, mais pas toujours, et pas tous, parce que, comme Habermas en Allemagne et Richard Rorty aux États-Unis, certains philosophes commencent à créer une zone après-guerre où ils se sont réconciliés sinon avec les disciples de Derrida, du moins avec Derrida lui-même[4].

Placées entre admiration et réticence réciproques, car, de son côté, la France se retrouve dans une situation similaire vis-à-vis le pragmatisme sans réserve des Américains, ces deux nations s'épient chacune de son côté, se faisant des clins d'œil ou se jetant des regards réprobateurs, selon la situation historique. Lorsque le très blâmé *Concept du 11 septembre* parut en 2003 sous la signature conjointe de Jacques Derrida et de Jürgen Habermas (en France chez Galilée, après avoir connu une première édition américaine), l'égérie du star-système de la pensée américaine, Jacques Derrida, est mis au pilori pour avoir osé soutenir que ce qu'était arrivé aux États-Unis était le résultat de leur politique impérialiste et de leur conduite manquant d'empathie par rapport aux autres. En ce moment historique, Derrida est tombé du piédestal que les Américains lui avaient construit. Pourtant l'histoire est toujours en marche et les torts s'effacent devant la mort. Pour ce qui est de la réconciliation, tel que le voit Avital Ronell du moins, à travers sa profonde admiration et sa parfaite amitié, elle est finalement advenue vers la fin de la vie du maître. Les figures centrales de la French Theory devenues semblables aux rock stars perdent de leur éclat au moment où diminue l'appétit américain de glorifier la différence. Toujours est-il que, selon Ronell,

> L'Amérique, c'est quand même un texte qui lit sans fin l'Europe, qui est lu par l'Europe, qui revient à l'Europe, qui essaie de se séparer, de devenir indépendant, chaque fois. Il y a des allers-retours, des renvois très importants… et des Amériques diverses, nord et sud, ouest et est conservateurs, anarchistes, gauchistes. Ou bien je rêve !

Avital Ronell ne rêve pourtant pas. Au niveau de la pensée, du moins, l'Europe et les États-Unis ont tous les deux participé à ce que l'on appelle la pensée occidentale. L'Occident et l'occident de l'Occident partagent une même responsabilité là-dedans. Les « Amériques » de l'Amérique et les « Europes » de l'Europe se parlent ou s'évitent alternativement, mais demeurent tout aussi interdépendantes.

2. Dissidences et dissémination**s**

Lorsqu'en 1966 la pléiade du structuralisme français (qui comptait, parmi d'autres noms sonores Roland Barthes, Gérard Genette, Lucien Goldman, Jean Hyppolite, Tzvetan Todorov, et certes, Jacques Derrida) est invitée à l'Université Johns Hopkins de Baltimore[5] le monde est surpris de constater que le philosophe né en Algérie va justement à l'encontre de la structure et des prototypes verbaux qui la construisent. Tout texte, dit-il, sera désormais à *dé*construire, en en engageant toutes les possibilités au niveau du contenu. Afin d'y aboutir le sens doit se délivrer de l'emprise de la forme, les signes étant libres de s'agencer de façon à rendre compte d'une logique interne, inhérente à cette seule liaison. Le texte en train de se *dé*faire est finalement un discours à s'agencer. Résultat de la critique du structuralisme abusif prônant la primauté de la forme dans son univocité intentionnée, le déconstructivisme nie l'existence d'un centre unique et immobile vers lequel converge tout mouvement textuel et qui le fixe dans un moule préétabli.

> Sans doute, le centre d'une structure, en orientant et en organisant la cohérence du système, permet-il le jeu d'éléments à l'intérieur de la forme totale […]. En tant que centre, il est le point où la

[4]Avital Ronell, *American philo. Entretiens avec Anne Dufourmantelle*, Paris, Stock, 2006. Pp. 179-180.

[5]Du 18 au 21 octobre 1966 un groupe d'illustres représentants du structuralisme français donnent des conférences à l'Université Johns Hopkins sur la nouvelle direction dans les sciences sociales et celles du langage et réunies sous le titre *The Languages of Criticism and the Sciences of Man*. Avec « Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences » Jacques Derrida réussit non seulement à combattre la doctrine structuraliste en démontant certains arguments dans la réflexion de Claude Lévi-Strauss mais attire l'attention, en ce faisant, sur l'existence d'autres voies à suivre, situées justement au pôle opposé. Derrida démontre là un courage et une intuition qui laissent l'assistance sans réplique. Voir https://hub.jhu.edu/magazine/2012/fall/structuralisms-samson/ , référence du 01,12, 2019.

> substitution des contenus, des termes, des éléments n'est plus possible […]. On a donc toujours pensé que le centre, qui par définition est unique, constituait, dans une structure, cela même qui, commandant la structure, échappe à la structuralité. C'est pourquoi, pour une pensée classique de la structure, le centre peut être dit, paradoxalement, *dans* la structure et *hors de* la structure.[6]

La critique du centre en tant que noyau de cohésion du texte, son existence intra- et extratextuelle n'en demeurent pas moins valables pour la critique de tout système politique qui paraît être construit sur des mêmes présupposés. Tout régime politique étant d'abord un « système organisé » et disséminant le pouvoir à partir d'un « centre de commande », toujours fixe et identique à lui-même, dispose des éléments dynamiques qui lui sont subordonnés et dont les possibilités individuelles sont réduites par ce contrôle exercé. Sans se le proposer, Derrida semble décrire dans ces quelques lignes le fonctionnement de tout système politique. L'*individualité de l'individu* n'étant plus en jeu, il s'ensuivrait que le « jeu » des individualités (au sens de Derrida)[7] ne saurait pas compenser cette déficience constitutive. Tout comme dans le système de la langue le référent occupe une position privilégiée octroyée par le je des signifiants et par le statut toujours éphémère donné par sa matérialité phonique, par analogie, dans le système sociopolitique, un même *jeu de je* multiples viendrait s'y installer.

Dans le *Concept du 11 septembre*, qui rassemble une série d'entretiens de Derrida avec Habermas recueillis par Giovanna Borradori, le penseur français entend faire la déconstruction du concept de terrorisme soutenant que, à défaut, l'État américain risquait, par la violence de la riposte, de légitimer leur cause. Des propos pour lesquels Derrida ne fut pas vraiment pardonné. Les mêmes propos, dix-huit années après, ne semblent plus aussi atroces qu'en ces moments de choc généralisé. L'obstination de *ne pas nommer* semble être devenue la manière la plus efficace de disséminer, de démanteler, de refuser une structure, et par là, une existence formalisée à tout regroupement qui menacerait l'existence collective. Or, cette stratégie est par elle-même déconstructiviste et largément employée aujourd'hui. Nous rappelons ici le discours télévisé d'Emmanuel Macron prononcé le 10 décembre 2018 lorsqu'il déclarait l'état d'urgence face à la montée des actes antisociaux des Gilets jaunes : un discours qui fera sans doute date et lors duquel le Président n'a jamais prononcé le nom du groupe à l'origine de ces actes sans précédent afin de ne pas les légitimer. « Violence(s) », « colère » s'opposant à la « liberté », « au calme et [à] l'ordre républicain qui doivent régner », toutes ces désignations mettent en paradigme une telle démarche de dé-construction qu'avait entamée Derrida et dont il a également subi les conséquences[8].

Dissémination (les médias aidant) et dissidence intègrent désormais un même complexe. La logique du centre immobile qui tient en place une structure dont l'intégrité serait mise à mal à défaut de ces lois d'attraction interne par la multiplicité des rapports possibles s'applique donc tout aussi bien au système plurivalent des démocraties de longue date. Ce n'est d'ailleurs pas par hasard que, très au chaud, dans les jours qui ont suivi les événements du 11 septembre, Susan Sontag faisait des reproches pareils à ceux de Derrida par rapport à l'attitude des autorités américaines[9] :

> But clearly our leaders – those in public office, those aspiring to public office, those who once held public office – with the voluntary complicity of the principal media, have decided that the public is not to be asked to bear much of the burden of reality […].
>
> Politics, the politics of a democracy which entails disagreement which promotes candor – has been replaced by psychotherapy. Let's by all means grieve together[10].

---

[6]Jacques Derrida, *op. cit*., pp. 409-410. L'auteur souligne.
[7]N'ignorons pas icil'homophonie signifiante« je »/« jeu ».
[8]Lire la transcription intégrale du discours de Macron sur https://www.lemonde.fr/politique/article/2018/12/10/le-verbatim-de-l-allocution-televisee-du-president-de-la-republique_5395523_823448.html, référence du 01. 12. 2019.
[9]Selonles explications figurant dans la préface signee par les éditeurs, le recueilposthume*At the Same Time,* Londres, Hamish Hamilton, 2007, réunittrois essays sur le drame de 2001: « 9.11.01 », « A Few WeeksAfter » [«Quelques semaines après »] et « One YearAfter » [«Une année après »]. Le premier essaifutécrit le jour même des événements).
[10] Susan Sontag, « 9.11.01 » in *op. cit*., pp.106-107.

L'attitude de Bush en tant que représentant suprême d'un État en choc fut traitée de Sontag de « crétine » et « sinistre » - des paroles dures et courageuses qui n'ont certainement pas fait plaisir à une opinion publique à la recherche de justifications en faveur de la guerre « totale ». La dissidence a donc quelque chose de revitalisant, au niveau de la transmission d'un message que l'on pourrait traiter de « vrai » ou « juste », car, placé sur le territoire axiologique, il devient, du coup, *disséminable* : on a le devoir moral de le dire, de le disséminer, de le démultiplier, à tout prix et contre tous. Dans cette acception, dissidence et dissémination font corps commun. Menaçant la stabilité du réel, la dissidence est elle-même déconstructiviste et appelle la riposte du centre qui se voit ainsi en droit de préserver la structure, et par là, l'ordre préétabli. C'est justement ce qu'avait remarqué AvitalRonell par rapport à la manière moderne de faire la guerre :

> Suivant un chemin tracé par Jean-Luc Nancy, j'ai essayé de montrer que les croisades contemporaines sont menées par l'impatience du logos qui veut conclure et ainsi dominer l'adversaire. Maintenant on part en guerre, on dit dès le début : « Voilà, c'est presque terminé », et on croit qu'il y aura là-bas, en Irak, une démocratie « comme chez nous », avec tout ce que cela implique d'ironie[11].

Ramener la différence à la norme du « chez nous » c'est une manière d'homogénéiser du point de vue politique des aspects tout à fait spécifiques, c'est simplifier à l'excès et par le complexe de grande nation des réalités fort éloignées de « la nôtre ». Dans le sillage de Derrida et de Sontag, Avital Ronell suggère ironiquement que le fait de ramener l'autre à soi, de se poser en *centre*, reflète une attitude désormais obsolète, et qui appelle de nécessaires dépassements.

3. Retours et dépassements

Des « croisades contemporaines » ont été menées par les trois philosophes et à plusieurs niveaux, ayant fortement marqué la pensée postmoderne. Pour Sontag, d'abord, ce fut le combat contre les idéologies mensongères et le semblant démocratique américain qui met en avant exclusions de toutes sortes. Toute démocratie constitue, au fond, et dans une mesure variable, une forme de discrimination, d'imposition de la volonté du plus fort. Nous venons de le voir, son très court compte-rendu au chaud des événements du 11 septembre est un réquisitoire moderne contre la façon profondément antidémocratique de manipuler l'opinion publique pour inculquer, auprès du public, la justesse d'une guerre « totale », sans réserve contre le terrorisme. Dire que « tout ira bien » et se jeter, sans réflexion préalable dans un combat sans fin, n'est qu'une manière grossière d'apaiser les résistances et de perpétuer une situation qui se répète en boucle. « We have been told that everything is or is going to be okay. […] But everything is not okay. And this was not Pearl Harbour. A lot of thinking needs to be done […] about the failure of American foreign policy in the Middle East »[12]. Rien ne va bien, telle est la position du philosophe, Retour sur le détour de la démocratie et sur la façon américaine de traiter une situation de crise absolue qui, par le biais de la distance temporelle, devient presqu'un avertissement prophétique, ainsi que le prouve le présent tourmenté. Ne pensons plus loin qu'à la nouvelle crise de l'Orient, celle en Iran, par l'escalade du conflit après la mort de Souleimani, ou celle en Irak, qui se voit abandonné par les troupes alliées campées pour assurer la stabilité - celle du pays et celle du système démocratique. Il y a vingt ans déjà, Sontag se demandait sur la légitimité de la riposte sans arrière-pensée, mais surtout sur à la manière dont on recherche l'adhésion publique à travers les manipulations médiatiques.

La violence étant une affaire de contamination, le consensus la justifie, la rend tolérable et encore, acceptable. Ce fut aussi le cas de ce qui s'est passé lors de la Seconde Guerre mondiale. Sontag raconte que même à distance, le simple fait d'être d'origine juive lui donnait l'impression, enfant, que les Nazis allaient un jour l'enlever avec brutalité de la maison de la famille, et

[11]AvitalRonell, *op. cit*., p. 57.
[12]Susan Sontag, *At the Same Time*, *op. cit*., p. 106.

l'emporter dans les camps nazis ou la tuer tout simplement. Que, bien que laïcisée depuis plusieurs générations, sa famille allait payer le prix du sang[13].

Le traumatisme historique refait surface à chaque fois que le présent entaille le passé et que l'on se retrouve dans des situations auxquelles on se rapporte par analogie. AvitalRonell décrit ce traumatisme comme

> quelque chose qu'on ne peut pas assimiler, et qu'on ne peut pas communiquer, comme si on bégayait tout le temps. C'est le traumatisme d'Œdipe, de celui qui s'aveugle devant son crime. Il court en quelque sorte à travers les chaînes et les émissions, comme cet œil qui en a trop vu et qui s'est aveuglé. […]
>
> En résumé, il y a les choses non dites, non vues, mais il y a également des mouvements éidétiques, qui pointent, comme les chiens de chasse, le gibier invisible. […] [I]ls montrent ce qu'ils ne peuvent pas montrer – les hallucinations négatives[14].

« Bégayer » le message veut dire que l'on a bien dépassé le temps des mots qui font sens, et que l'on s'est totalement abandonné à la puissance du visuel – Sontag et Ronell le disent d'emblée. Le *dire ce que l'on voit* journalistique est remplacé par le *[faire] voir ce que l'on dit* de la manipulation. La philosophie de la culture de masse se fait sur le terrain du visuel, de l'« hallucination », qui s'active pour substituer la raison. L'image jouit désormais d'un capital à elle, qui ne tarde pas de montrer des effets immédiats – montrer ce qui ne peut pas être montré, dire ce qui ne peut pas être dit. Œil, parole, pensée sont devenus les éléments d'un mécanisme de conversion qui n'est pas sans rappeler les traversées idéologiques, mettant en avant des mouvements « éidétiques » dont parle AvitalRonell qui biaisent la culture occidentale depuis des siècles. Le visible faisant obstacle au visuel, le traumatisme qui s'accompagne de la transgression n'apporte aujourd'hui rien de nouveau. La Seconde Guerre mondiale et le 11 septembre ont balisé le siècle passé. La Shoah continue de hanter les esprits et se déguise sous plusieurs visages, dans de différentes parties du monde. En montrant du doigt la politique extérieure américaine, ainsi qu'en prenant la défense de son ami Paul de Man, dont on avait découvert des articles antisémites écrits pendant la guerre, Derrida a également payé le prix de sa gloire sur le sol américain. Le philosophe qui, selon Hélène Cixous, fut le premier à « demander des comptes au phallogocentrisme » a un trajet de vie qui constitue peut-être un bon exemple de transgression et de dépassement de traumatismes, car

> Enfant, jeté dehors de l'école par les lois anti-juives de Vichy, il a connu la douleur des expulsés, l'injustice et la stigmatisation. Il restera toujours et parmi les êtres sans défense. Avec l'enfant, la femme, l'étranger, l'exilé, le migrant, le banni, il fait souffrance et révolte commune[15].

Grande amie de Derrida, tout comme AvitalRonell, elle ne cessera de défendre l'image de son proche. À ce que l'on voit, ces amitiés permettent les transgressions les plus surprenantes. De coqueluche, Derrida devient après l'Exclu, l'alter ego paradoxal, négativisé, qu'il est devenu aux yeux des critiques vers la fin d'une vie marquée de dissidences et d « espacements ». Tel qu'il le dit lui-même,

> Le propre d'un nom n'échappe pas à l'espacement, qu'il soit relié par *son origine*à des représentations de choses dans l'espace ou qu'il reste pris dans un système de *différences phonétiques* ou de *classification sociale* apparemment délié de l'espace courant[16].

---

[13]Son témoignage est d'autant plus émouvant qu'il est fait par les yeux de l'enfant qu'elle était à l'époque: «I was beset by a recurrent nightmare in which Nazi soldiers had escaped from the prison and had made their way downstate to the bungalow on the outskirts of the town where I lived with my mother and sister and were about to kill me. » (*ibid*., p. 207).

[14]Avital Ronell, *op. cit*., p. 89.

[15]Hélène Cixous, «Chronique du temps présent: Jacques Derrida, 10 ans après », https://www.lyonne.fr/paris-75000/loisirs/chronique-du-temps-present-jacques-derrida-10-ans-apres-par-helene-cixous_11169696/, référence du 01.12.2019.

[16]Jacques Derrida, *De la Grammatologie*, Paris, Minuit, coll. « Critique», 1967, p. 136. Nous soulignons.

Ces propos d'ordre linguistique figurant dans la *Grammatologie* de Derrida parlent également de son histoire, comme de celle de Susan Sontag, celle d'Avital Ronell et de tous ceux qui vivant dans le biculturalisme de naissance,, en ajoutent, de plus, une culture d'élection. L'originese décline en termes d'espace, de différence sonore, et de couche sociale – tout ce qui avait entraîné la haine nazie et la persécution qui s'ensuivit. Tel que nous venons de le voir, cette même expérience crée des liens forts, de fronde, une communion d'idées qui ne fait qu'enrichir notre culture moderne.

En guise de conclusion. Les expériences culturelles des trois philosophes pris en compte ici montrent qu'au-delà de toute idéologie, de toute doctrine, il y a toujours une compréhension spécifique des faits qui vous arrivent, dans ce qu'ils ont de commun, de profondément humain. Ensuite, vue de l'extérieur, sa propre culture apparaît différente aux yeux de celui qui, sans se le proposer, aboutit à des transferts particulièrement enrichissants. De cette contamination dans les deux sens, de et vers la culture d'accueil, résultent des effets pervers, qui ne sauraient être anticipés. Le biculturalisme qui s'accompagne souvent du bilinguisme est surtout une affaire de cœur qui dépasse les simples acquisitions ponctuelles. Les trois destinées qui se croisent à plus d'un seul endroit superposent en fait trois couches culturelles : d'origine (juive), de naissance et d'adoption. De traumatismes de toutes sortes en ressortent, qu'ils soient d'ordre historique ou bien issus du contact avec la culture de l'autre. Ainsi étayées, ces couches décrivent des expériences personnelles qui gardent toujours quelque chose de commun.

BIBLIOGRAPHY

DERRIDA, Jacques, *L'Écriture et la Différence*, Paris, Seuil, coll. « Tel Quel », 1967.

DERRIDA, Jacques**,** *De la Grammatologie*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1967.

DERRIDA, Jacques, HABERMAS, Jürgen, *Le « concept »du 11 septembre. Dialogues à New-York (octobre-décembre 2001). Présentés et commentés par Giovanna Borradori*, Paris, Galilée, 2003.

RONELL, Avital, *American philo. Entretiens avec Anne Dufourmantelle*, Paris, Stock, 2006.

SONTAG, Susan, *Against interpretation and Other Essays*, Londres, Penguin Books, 2009 [1961].

SONTAG, Susan, *At the Same Time. Essays and Speeches. Edited by Paolo Dilonardo and Ann Jump. Foreword by David Rieff*, Londres, Hamish Hamilton an Imprint of Penguin Books, 2007.

Sites Internet

https://hub.jhu.edu/magazine/2012/fall/structuralisms-samson/

https://www.lemonde.fr/politique/article/2018/12/10/le-verbatim-de-l-allocution-televisee-du-president-de-la-republique_5395523_823448.html

https://www.lyonne.fr/paris-75000/loisirs/chronique-du-temps-present-jacques-derrida-10-ans-apres-par-helene-cixous_11169696/

WHAT DOES IT TAKE TO UNDERSTAND OTHER CULTURES?

Daniela-Elena Duralia

Assist., PhD, "Nicolae Bălcescu" Land Forces Academy

Abstract:Being an adult does not automatically mean that you are wise. While adolescents may often preoccupy themselves with forming friendships, entertainment, and sports, they also indulge in reading historical books or may try to improve their understanding of different cultures. Teachers who offer these students more context concerning American Culture and Western Civilization grants them greater awareness of historical events and their importance on modern-day American society. Students, who are unable to ground themselves in the American historical-social context under consideration, may have to resort to simply memorizing the text itself. Memorization alone is not ideal as some key details are likely to be forgotten amid the larger narrative.

This paper explores an approach to teaching historical-political novels within the constructivist method which will help students to better understand more complex literary texts written by authors such as William Faulkner and Earnest Hemingway. For instance, pacing students through various documentaries and background texts concerning the American Civil War and other pertinent periods in American history can help give students the necessary contextual information to better inform their reading of these texts. According to William Lund, "We study the past to understand the present; we understand the past to guide the future" (qtd. in Harrison et al. 286). Referring and talking about past events helps students make links between what happened in the past, and understanding its effects on actual life and society.

Keywords: Culture, civilization, teaching, American, historical

Introduction

First, we must consider the multiple "gaps" students may encounter when reading a particularly challenging text. Many students who read works by Henry James -especially his later style- will often feel lost when contending with his complicated and somewhat abrasive writing style. Strong background knowledge of even James' works could help to give students an improved understanding of the text being considered. To better apply this logic, consider a work by Faulkner called *Absalom, Absalom!*, which is steeped in the American post-Civil War historical, cultural and political contexts. Having appropriate background knowledge of American and British Culture and Civilization would be an asset to students, especially for students in my course.

Children tend to choose their readings according to their friends' suggestions. Interviewing 13-14-year-old-children about their reading preferences, I conjectured that all of them would pick up readings such as Brandon Mull's *Fablehaven*, J.K. Rowling' *Harry Potter* or Suzanne Collins' *The Hunger Games* rather than Mark Twain' s *The Adventures of Tom Sawyer* or Charles Dickens' *A Christmas Carol*. Such preferences are due to the common discussion topics they could have, to keep the trend. As long as the book is age-appropriate, any choice could be enriching. However, young people should open up new perspectives and adopt a more critical approach to literature.

As Jean-Claude Barreau & Bigot put it, "Ce n'est pas la faute de nos contemporains si on a neglige de les renseigner sur les faits et sur les lieux" (8).[1] Teachers and professors are responsible for engaging students into the material; therefore, young people's attention needs to be drawn on the importance of self-evaluating so that they become knowledgeable citizens able to see real situations,

[1] "It's not our contemporaries' fault if they neglected to teach them about facts and places."(my translation)

the truth at the core of reality. Barreau and Bigot address in their book *Toute Histoire du Monde*, to readers that must complete their basic historical knowledge, and they ask the question "Est-il possible de dechiffrer l'actualite sans references historiques?"[2] (9) The English class proves to be a favourable milieu to detect the gaps in students' historical knowledge.

Students need to be encouraged to annotate their texts and clarify passages they cannot understand. Trying to understand the information in a book rather than skip them or memorize them is most often considered the cause of contextual illiteracy. According to Chris Tovani, "Readers who are taught how to question the text, can infer and clear up confusion better than those who simply decode words and accept ideas unchanged" (81).

Review of the Literature

Nietzsche noted that "The clearness, naturalness, and purity of the connection between life and history have vanished" (22). Since 1985, researchers such as Diane Ravitch noted that "the erosion of historical understanding seems especially pronounced among the generation under 35 […] [3]. Her concerns are even more intensified at the thought of students' inability to understand the reality in their society.

> The fundamental premise of our democratic form of government is that political power derives from the informed consent of the people. Informed consent requires a citizenry that is rational and knowledgeable. If our system is to remain free and democratic, citizens should know not only to judge candidates and their competing claims but how our institutions evolved. (Ravitch "Decline and Fall of Teaching History").[4]

Nietzsche also pointed out the real importance and necessity of basic historical knowledge, saying "The knowledge of the past is desired only for the service of the future and the present, not to weaken the present or undermine a living future" (22).

Recent books have been written answering people's need to complete their world knowledge. Simon Jenkins justifies the importance of possessing some knowledge about Europe's history, since "Europe's diversity and military supremacy, its dynamism and economic energy, its scientific prowess and cultural creativity give it a special place in human history" (A Short History of Europe 1). Every individual no matter his origins should have a global perspective about its "collective, continental consciousness" developed in time (3). Jean-Claude Barreau and Guillaume Bigot notice that some individuals read, watch news but understand nothing, writing, "Aujourd'hui, on voit tout, toute de suite, en direct, mais on ne comprend rien" (9).[5] Another excellent book that students could use is *History of the United States*, in which its author, Kenneth Brodey, conceived each chapter concentrating "on a particular period in American history and seeks to put particular historical events in a wider social and political context" (4). Not only historical facts are to be known but also critical views about the world. In her book, *The Heartland*, Kristen Hoganson posits that Americans "imagine their nation as a body with a protected, essential core: the heartland. With the term referring to values as much as to place, its boundaries are a matter of dispute"(xiii). This book could enlighten many individuals whose main perceptions about the United States are powerful, modernism and opportunities. There's much more to find out "there is also, in the American past, an extraordinary amount of decency and hope, of prosperity and ambition, and much, especially, of invention and beauty, " "[…] about the struggle for equality […]"(Lepore xix). Sections in such books could be referred to students in order for them to better understand the context of what they are learning.

The Study

Having taught Canadian students of many nationalities and all ages, I can infer that there is some gap either in the syllabi or in the approaches I used when referring to historical material. My students' overall lack of basic American historical knowledge makes it evident. Constructing

[2] "Is it possible to decode actual situations without referring to the past?" (my translation)
[3] https://www.nytimes.com/1985/11/17/magazine/decline-and-fall-of-teaching-history.html
[4] Idem
[5] "Today, we can watch, immediately, live, but we understand nothing"(my translation)

knowledge about history, as Nietzsche calls it "science of universal evolution" (23), implies time and a discreet way of approaching it, as literature can open doors for profound understanding and insight about the world.

Teacher's selection of enriching and educational novels could make children knowledgeable about historical events happening worldwide. School syllabi need to include the study of universal literature. Books mirroring the reality of their time could help to stimulate students' interest and appreciation for a particular culture. The finding in my study "An Approach to Teaching William Faulkner's 'Evangeline' in the Gothic Context," brought to light the importance of students' understanding of the historical context that was imperative to their understanding Faulkner's work.

Twenty-first century generations of young people show obvious disinterest in world culture. Although in Montreal, they are fascinated by Halloween, young people were not at all interested in knowing more about its genesis, and what significance it had for the Irish Catholics who first created the festival. Later on, the groups studying British and American Culture and Civilization proved to be heterogeneous when referring to their cultural level. During classes, some students showed good knowledge of history, but some other ones serious deficiencies in their background knowledge. For example, one student believed Queen Elizabeth I reigns today, while another thought Queen Victoria.

Convinced of the urgent need of making the historical context more attractive to students, I assigned them to watch short movies that could familiarize them with the material, while not being too long to bore them. Each week, they had to come for tutoring classes with an assignment consisting of the retelling of what they have read on the topic assigned, during which I would invite other students to ask questions. As a result, this intervention made students feel confident and started to have solid insights concerning the texts being observed throughout the semester.

Conclusion

Inevitably, historical context becomes crucial to a student's understanding of the course material assigned in the syllabus. As such, teachers should opt to include in their course plan the watching of various historical programs consisting of short movies and documentaries and guide their students through its relevance to the novels being discussed and interpreted. Students' should also benefit from the teacher's availability for assistance to their questions. A round-table activity could be organized where students could come up with questions about the historical period being studied. In high school, plays could also be performed to help students gain a better appreciation for Shakespeare's work. Each of these activities can better shape students' understanding and appreciation of literature as a whole.

BIBLIOGRAPHY

Barreau, Jean-Claude et al. *Toute Histoire du Monde*. Fayard, Paris: 2005

Brodey, Kenneth. *History of the United States. La Spiga Languages.* Meravigli Editrice, Milano: 1994.

Harrison, Paul et al. "How Mining Disasters Changed the Face of Mining in Australia." Ed. Jurgen Brune. *Extracting the Science: A Century of Mining Research.* Society for Mining, Metallurgy & Exploration, 2010.

Hoganson, Kristin. *The Heartland. An American History.* Penguin Press, New York: 2019

Jenkins, Simon. *A Short History of Europe.* Penguin Random House.UK:2018

Lepore, Jill. *These Truths. A History of the United States.* W.W.Norton & Company, New York: 2018

Nietzsche, Friedrich. *The Use and Abuse of History. Cosimo, Inc., 2005.*

Ravitch "Decline and Fall of Teaching History."
https://www.nytimes.com/1985/11/17/magazine/decline-and-fall-of-teaching-history.html

Tovani, Chris. *I Read It. But I Don't Get It.* Stenhouse Publishers, Portland, Maine: 2000.

THE ANALYSIS OF LEGAL ENGLISH IN THE CONTEXT OF TEACHING ELP TO EFL LAW STUDENTS

Anca Maria Slev

Assist., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș

Abstract:The present study deals with the analysis of different Legal English teaching materials that tackle aspects of the law, and tries to identify certain basic characteristics they all share, as well as the difficulties students have to overcome during its acquisition. It also attempts to suggest approaches that could make it more accessible. An essential aspect of legal language is to ensure precision and relevance in the use of language, which influences the linguistic choices made. Legal language aims to deliver clear legal information, in order to avoid confusion and unnecessary argument among litigants, or among legal professionals and their clients, and to ensure that there is very little room for ambiguous use and interpretation of the law. However legal language is full of complexity and to interpret or comprehend it appears to be very difficult for the laymen or even for first and second year students, and since law represents the cornerstone of any democracy or civilized society, legal language should be accessible to all citizens.

Keywords: Legal English teaching, ESP, linguistic features, effective communication, Legalese.

Legalese in context

The interest of linguists in English legal discourse has become more prominent relatively recently and regretfully research in this field is still limited. In this context it is worth mentioning that Mellinkoff (1963) and Chrystal and Davy (1969) attempted to make a systematization of legal texts in the sixties, while more recent studies such as those carried out by Bhatia (1983, 1993) (dealing with legislative texts), by Kurzon (1984) (dealing with cohesive structures) and, by Alcaraz (1994) (dealing with the specifics of the English legal structure and its language), among others, have increasingly placed emphasis on the need to give a definition and describe the legal discourse in its own context. Consequently, the purpose of these studies has been to take into account the extra-linguistic objectives of the text itself, going beyond the grammatical and semantic point of view. Undoubtedly this approach has been influenced by the pragmatism other previous multidisciplinary analyses (vid. Danet, 1980 and O´Barr 1982 for example).

Previous research of text types that deal with the law identified certain basic characteristics. Ensuring precision and relevance in the use of language represents one of the essential objectives of legal language, one that greatly influences the linguistic choices made by participants in legal discourse. Legal language seeks to deliver clear legal information, in order to avoid confusion ambiguity, and arguments, and leave no room for interpretation.

From the point of view of Vystricilova (2000), legal texts possess the distinctive features that they do because they have to guarantee that legal discourse is characterized by clarity, precision and lack of ambiguity, but also because one of its main objectives is to be all-inclusive. It is safe to say that in legal texts, the issue of clarity is the equivalent of semantic certainty, lexical precision, and syntactic syncretism (Butt and Castle, 2006). In order to achieve precision legal texts comprise impressively large amounts of information within a sentence, in an attempt to cover all possible contingencies and conditions. This aspect determines the choice of linguistic structures made in legal documents and results in sentences that are typically autonomous units which convey all the sense that has to be conveyed at a certain point.

The present study agrees with the goals of precision, clarity, and all-inclusiveness in legal language, and the fact that these need to be achieved through the inclusion of exhaustive information in order to avoid misunderstandings and vagueness in the interpretation of legal texts.

On the other hand, the linguistic features associated with legal language because of the use of very detailed information to achieve precision are not entirely positive or constructive. As Tiersma (1999) observes, legal language is often too intricate and complex for non-lawyers to understand because it is full of wordiness, redundancy, and specialized vocabulary, it repeatedly makes use of lengthy, complex and unusual sentence structures. As a consequence, this variety of language appears to be less communicative, extremely formal and lacking spontaneity. These features make legal language quite distant in character from the everyday language of conversation. At this point, it is important to establish what legal English is used for and set it in the appropriate context, as language use is conditioned by the context within which the language operates. Therefore, it can be said that legal language is a communicative medium in the field of law, and under this umbrella we can include the language used in court by lawyers, the language of contracts and agreements, briefs, affidavits and other type of deeds, and perhaps most importantly, the language used by judges in court to give their decisions and make appropriate orders. And those judgements that are seen as important are then published as law reports, which are in fact important documents that serve as guides for future judicial decisions.

This importance of context in the analysis of legal discourse leads us towards an attentive consideration of Common Law as the main source of law in the British and American legal system. Contrarily to the Continental legal system, upon which the law of European countries is based, Common Law is grounded scarcely on statutes and relies mostly on precedent, that is, the existing judicial decisions taken by judges and courts of law. Common law systems are adversarial rather than investigatory, with the judge moderating between two opposing parties.

It is precisely this particular aspect makes it both flexible and ever changing, but at the same time contradictory and chaotic in many cases. As a result, *legalese* has recurrently been described as a complex, sophisticated, even peculiar discourse genre, and these characteristics have been correlated with the authoritative role of the institution itself. In fact, judges are also legislators, and their discourses and the texts they produce are inevitably used for the purposes of interpretation and subsequent application, whereas in the Continental (Civil law) system the law is created in a general sense (Riley, 1991).

Due to this fundamental role of the legal text, legislation in the Anglo-Saxon system aims to make the legal discourse, first and foremost clear and precise and, secondarily, flexible and condensed, but it appears to be failing in doing both. These efforts seem to result in a language that places alongside precision and ambiguity. It is a vague language that conceals inconsistencies and creates the illusion of uniformity. Legalese is archaic, and it appears to be a frozen language, out of reach of the layman and customer of the law. By being so, it places lawyers, judges and other legal professional in a position of political and social power. On the other hand, it is even more difficult for members of the legal profession who are not native English speakers to gain access to Legal English. General English proficiency needs to be very high in order to be able to take up a Legal English course, since Legal English (Legalese) is different from ordinary English, using words and phrases from Latin and Norman-French, plus unusual grammatical constructions and vocabulary. This is the case of Romanian Law Students who study Legal English/ Legalese/ English for Legal Purposes (ELP) during the first two years of their Bachelor level studies, and after having studied general English/ English as a foreign language (EFL) for 4 to 10 years.

This study aims to illustrate the characteristics of *Legalese/Legal English*, and the difficulties students have to overcome during its acquisition, by means of the analysis of several Legal English course books and classroom observation sessions, while using the respective teaching materials. In order to do so

Currently there is no overall linguistic description of *Legalese* available, since linguists have not yet systematically managed to sample a sufficient variety of its uses and to pinpoint its

distinguishing features. Thus, the present study will attempt to benefit from other studies on *genre* and *register* (e.g. Bhatia 1993), and will take into consideration, not only the formal features of the text, but also the strategies that bind it together into a consistent discourse, and will deal with the differences and similarities that connect it to other genres, as well. Therefore, the analysis of legal texts in this study is going to be divided into three distinct levels: **the textual level**, which includes the formal study of the text and accounts for lexical and syntactic features, **the discourse level**, which includes the strategies to achieve cohesion and coherence in the text, and **the inter-discourse level**, which links the above-mentioned characteristics of the text to the rest of ESP texts.

A. The textual level

With regard to **lexical terms**, the texts under analysis illustrate the appearance of typical features, namely what we call **technical terms or terms of art**, that is, words specific to the genre, such as *salvage, unseaworthiness, inure, assured* or *underwriter***,** which are certainly unfamiliar to students out of this context; **common terms with an uncommon meaning** such as *average* (in the context of marine insurance meaning "partial loss"), *breach* (failure to perform an obligation), *bill* (a law before it is passed and signed),*trust* (an entity which holds somebody's assets) or *attachment* (here, the enforcement of the policy); **words of foreign origin**, as for example, Latin words (*operators, negligence, belligerence, quorum, pecuniary*), or phrases (ultra vires, per se, ipso facto, inter alia, mens rea, sui juris, actus reus, per annum)**,** words of French origin (*default, damage, claim, force, , commencement, force majeure*), and Old English (the undersigned, *therein, hereunder, thereof, hereto, thereafter, whereupon)***; unusual prepositional phrases** of the kind *in the event of any claim*, instead of "if there is any claim" or *in no case shall this insurance cover*, for "this insurance will never cover"; **doublets**, like *wear and tear, cost and expense, terms and conditions* normally partial synonyms, which are typical in this register.

These characteristics are complemented by other features that are abundant in legal texts, such as: **over-precision** in the description of detail (exemplified by the use of long lists of lexical words attached with *or,* or without any punctuating device when listing the exclusions, claims and duration of a policy, or when describing the obligations of parties under a contract); **vagueness** (in the use of *any* and expressions like *or elsewhere, of the same*); and **formality**, illustrated by the use of *shall*, as in *who shall have the right, the singular shall include the plural, the seller's liability for damages shall in no case exceed*, for example.

With regard to **syntactic features**, the analysis of legal texts used as teaching resources revealed the following features: the frequent the use of **nominalization**, i.e., nouns constructed from verbs usually adding: *-age* (as in *salvage, leakage, stowage* or *storage*), *-tion* (as in *allocation, acceleration, distribution, provision, operation, regulation, ratification, compensation* or *termination*), *-ment* (as in *engagement, assignment, commencement, abandonment, postponement, entitlement), - ance/ence* (as in *performance*, grievance, *reference, recurrence, encumbrance*); the presence of numerous **passive forms** (these are used especially in contracts or agreements to assign obligations or impose conditions, like in *the goods are to be forwarded, the additional terms are to be construed, the goods have been manufactured and are found to be broken, the insured transit is terminated* and *the subject matter is reasonably abandoned*); **conditionals** (with sentences starting with *if, provided that, unless* or *in the event of*); **unusual anaphora** implying the absence of pronouns to increase precision, while it actually obstructs comprehension in most cases; **use of unique determiners** of the type *such, aforesaid, same,* or *said*: *such sum as shall be due for such delay*; a high frequency of **prepositional phrases in unusual position** (as for example *in no case shall this insurance cover* or in the multiple occurrence of *if, after discharge overside from the oversea vessel at the final port of discharge, in no event shall the Company, the goods are to be forwarded...., arising out of the use of or inability to use, the debtor shall be in default under this agreement upon the happening of any of the following,;* **parallel structures** -of the type A or B, A and B, A or B or C-

In addition to these important features of legal discourse, another relevant characteristic that emerged from the corpus studied is that of **sentence length and overall grammatical complexity**. Although it can be argued that long sentences can be simple in structure, texts that go on for 400-800 words only contain between 10 to 28 sentences. Of these sentences, approximately 30% have as much as 7 dependent clauses. The implication to be deduced from the frequent use of dependent clauses is that the information in legal discourse is arranged hierarchically. It is the independent clause in a sentence that conveys the main ideas, while the subordinate ideas are expressed in the dependent clause. Moreover, most of the sentences used are compound ones, or commonly use embedding. In terms of functionality, almost all sentences found in the texts under analysis were declarative sentences.

B. The discourse level

All the above morpho-syntactic features represent a very interesting and challenging aspect of Legalese, but, by themselves, they only represent a theoretical linguistic exercise without any real bonds to real-life situations, and do not bring anything new on the subject. Nevertheless, if we refer to the influence that context can place upon them, and viceversa, these features of legal discourse become relevant. Consequently, a review of the discourse features of legal texts is paramount to illustrate, for instance, the density and width of associations of the key concepts used: a*verage, damage, discharge, claim, affreightmen, or consideration, duress, legal capacity, real property, severability, assignment, or attachment, lien, statute, grounds, plaintiff* . Such terms only acquire their discourse value within a community of associated legal values and other law-related concepts (Harris 1997). In legislation in general, language evokes its own context. But, not only conceptual difficulty is worth mentioning. The cohesive devices that are used point out to the fact that every sentence aims to be all-inclusive. In many circumstances the commas are deleted, numerical and graphetical divisions are very common in legal texts, and in general sentence complexity of legal discourse is very high. Al these discourse features reveal that legal language aims to be the type of discourse that leaves nothing unsaid. What Bhatia (1987) labelled as "textual mapping" represents a phenomenon inherent to the legal discourse: constant reference is made in it, either backwards or forwards, to related, essential information found in other sections of the respective text. Coherence, likewise, is achieved in a sort of conceptual and formal obscurity, since the objectives of legal texts are to be comprehensible to the legal specialist, to offer clarifications about various aspects of the law and to disambiguate, despite the confusion and hermetism that it conveys to the layman.

C. The inter-discourse level

As this study attempted to emphasize above, both directly and indirectly, reading legal texts is not a linear process (Harris 1997): understanding that intertextuality is a most pervasive feature of drafting practice is equivalent to admitting that most legislation has to be understood against a background of related law, mostly common law. In this sense, legal texts under analysis in this paper are no exception: they are to be considered against a shared institutional culture on legal concepts, and legal practices. Legal discourse *includes frozen, perpetual speech acts* (Maley 1994) with an illocutionary force which holds independently from an implicit addresser and an addressee, who are subject to the terms or provisions, constitutive rules of the law itself. The words in legal texts are performative and are arranged in an apparent regularity with invariable order. This becomes even more evident, if we recall the syntactic characteristics of the text.

Moreover, when the formal arrangement of legal texts is analyzed, as compared to other types of discourse, it becomes apparent that it has its own inherent organization, obviously coherent with the discourse realm itself.

Conclusions

This study has attempted to cast a glance at the overall characteristics of legal discourse or genre. In doing this, it aimed to emphasize the importance and distinctiveness of *legalese* -as the communicating medium of a very specialized community, as well as the difficulties that these unique cumbersome features create among law students, and the laymen. Legal language is characterized by the quest for accuracy, precision and unambiguity, but it is perceived as a complex and incomprehensible genre. It is precisely these objectives of precision, clarity and all-inclusiveness that determine legal professionals to use detailed information, fixed phrases, and terms of art in order to avoid confusion and ambiguity in the interpretation of the law. All together, the features identified in this study combine to incorporate the high volumes of information in a sentence and to present the ideas in the most precise and concise a manner possible, but they also point out to the fact that Legalese is extremely difficult to comprehend and master, and demands talent, experience and practice. Consequently, learning linguistics, pragmatics and semantics represents a first step in helping students learn Legal language. These could help students of law to gradually reform legal discourse, so that it is able to express clearly the most complex ideas, by excluding unnecessary words, using proper basic verbs, the active, rather than passive voice, shorter sentences, proper punctuation and word order. All these changes could make legal discourse more accessible and lead to more successful communication in legal language.

BIBLIOGRAPHY

Alcaraz, E. (1994*), El inglés jurídico: Textos y documentos*. Barcelona: Ariel Derecho.
Bhatia, V. K. (1983), *Applied Discourse Analysis of English Legislative Writing. A Language Studies Research Report*. Birmingham: University of Aston in Birmingham.
Bhatia, V. K. (1987), *Textual-mapping in British legislative writing*. World Englishes, 6, 1, 1-10.
Bhatia, V. K. (1993), *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Applied Linguistics and Language Study. London: Longman.
Butt, P. and Castle, R. (2006), *Modern Legal Drafting*. (2nd ed). New York: Cambridge University Press.
Crystal, D. and Davy, D. (1969), *Investigating English Style*. London: Longman.
Danet, B. (1980), *Language in the Legal Process*. Law and Society Review, 14, 3, 445-564.
Kurzon, D. (1984), *Themes, hyperthemes and the discourse structure of British legal texts*. Text, 4, 1-3, 31-56.
Maley, Y. (1994), *The Language of the Law. Language and the Law.* London: Longman.
Mellinkoff, D. (1963), *The Language of the Law.* Boston, MA: Little, Brown.
O´Barr, W.M. (1982), *Linguistic Evidence: Language, Power and Strategy in the Courtroom*. New York, NY: Academic Press.
Riley, A. (1991), *English for the Law.* London: Macmillan.
Tiersma, P. (1999), *Legal Language*. Chicago: University of Chicago Press.
Vystricilova, R. (2000), *Legal Language*. Philosophica. 73: 91 – 96.

SPREADING ENGLISH – FROM SCHOOLS TO THE INTERNET

Marius Uzoni

Assist., PhD, "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

Abstract: This paper offers an overview of how English started to develop and transform into the present-day lingua franca. It discusses the role that teaching English as a second language has had in transforming a language spoken by a rather small number of native speakers into one of a global scale. The paper also takes into account the important role that other factors had in the dominance of the modern-age lingua franca – media, entertainment, the Internet, etc.

Keywords: English, lingua franca, ESL, TV, internet

English has reached every corner of the Earth, and it did so not only through the expansion of the British Empire or the development of the commercial routes between the peoples belonging to the inner circle. In the next lines, I shall relate the impact of various other factors on the extent to which English has been subjected to globalisation.

Education

Being one of the richest and most important nations from a literary point of view – ranging from classics like Shakespeare, Ch. Dickens, the Brontë sisters, T.S. Eliot to the fashionable J.R.R. Tolkien, J.K. Rowling, and even Dan Brown or Stephenie Meyer –let alone its importance in the scientific community, the learning of English as a foreign language has become an essential aspect of most of the world's educational systems. If history shows us that at various points in time, Latin, Greek and French were the languages of culture, science and art, English has rapidly taken over all of them. Most of the states of the world have realised that due to England's and America's rapid development, teaching their children English is mandatory. This is due to the fact that, since so many of the goods-exporting countries had been in contact with the language during the colonial period, it was only natural for the rest of the world to be open to making English their main foreign language to be taught in schools.

Asides from the fact that the British Council began to offer courses in more and more countries, having, in 1996, offices in a total of 109 countries, more and more states created a national curriculum allowing the people to learn English. This is another way in which English as a Second Language - ESL came to be. The need for a state curriculum that allowed the new generations to become more or less proficient in English was emphasised by a 1981 study regarding the extensive use of the language in scientific periodicals. Thus, physics and biology were 73% anglophiles, mathematics 69 and chemistry 67%. The growth of English's influence can be seen in 1995, when 90% of the 1,500 papers listed in the journal *Linguistic Abstracts* were in English, not to mention the dramatic increase of computer-science, a domain in which the proportion is closer to 100%.[1]

English is being studied as a foreign language by almost all pupils in Europe. According to Eurostat, aroung 94% of European pupils were studying ESL[2]. The study might or might not have

[1] Crystal, op. cit., p. 101-103

[2] Eurostat, Web, 27 November 2019 <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics>

reached Ministries of Education from around the world, but most of them seem to have accepted this new reality: English is the true international language and it is in everyone's interest to make it available for the masses.

Media and Entertainment

Out of all the media of information, the radio was the first to reach out from one nation to the other, in real-life time. In 1901, Marconi's broadcasting system was proficient enough to cross the Atlantic Ocean. This was only the beginning of an abrupt increase of the rapidity with which information could travel around the globe. The USA had, in 1922, a total of 500 broadcasting station, while in the UK, the British Broadcasting Corporation held the monopoly until 1954[3]. With the development of technology, the wave lengths of radio broadcasting became available for a larger and larger area of the world, thus making English available to the ears of the many.

Television has a much greater impact on the spread of the English language than the radio due to various factors. The most important of which is, in my opinion, the connection that can be made between sounds and images. This is how, in fact, any language is acquired by an infant. The association of a certain group of sounds to a particular image makes a connection in the infant's brain. If each time he sees a four legged creature that makes the same type of noise, his/her parent will say *dog*, then, the infant, too, will call every creature matching the description a *dog*. Thus, Romanian children born after the fall of communism became part of the 'Cartoon-Network-Generation'. This is not the way in which the important voices of anthropology call us, but it is the name that we have taken upon ourselves. Why? Because we were the first to taste the 'electronic babysitter', we left the traditional Romanian cartoons behind and took a turn towards *Tom and Jerry, The Flintstones, The Jetsons, Looney Tunes, Dexter's Laboratory, I Am Weasel, Cow and Chicken* and most of the cartoon classics. The lack of dubbing for most of these meant that we, willingly or not, began to learn English since before we went to school. Unfortunately, no study has been made in this respect, so my thesis has to rely on personal experience, as well as the rest of my generation.

This children-oriented part of the television phenomenon has, perhaps, had the most severe impact on the spread of English, since it is a well-known fact that the younger the person, the easier to learn a new language is. Of course, proficiency in a language cannot be obtained in this manner, but it gives one the opportunity to take the first steps and makes it easier to further develop one's abilities.

Asides from cartoons and animated movies, television has made it easier for news to be broadcasted from one continent to another, live. The supremacy previously gained by the English speaking world has made it possible to create specialised channels which broadcast overseas, either directly, or via the Internet. Out of these, the most sought for are the so called news-channels (such as *The BBC World News*) and movie-channels (for instance, *HBO*). On the other hand, most fields of interest have managed to make way for specialised channels, as is the case of *The Discovery Channel*, *National Geographic* or *Animal Planet*.

Apart from one of the largest promoters of English, Hollywood and the movie industry, which will be presented in a separate section, music is increasing in popularity constantly. For a band of virtually any genre to be successful, its music must reach out to the many, through an intelligible array of lyrics. The favoured language is, of course, English, due to the fact that beginning with the late-mid 20th century it has become the medium of international communication. The spread of English is not measured through the success of native English bands, but through the use of English in the lyrics of bands from countries pertaining to the expanding circle. According to notes I took in 2013, *Scorpions*, the popular rock band of German origins, has reached at the end of their career, a total of over 210 songs. Out of these, almost 200 are sung in English[4]. 96% of the 82

[3] Id, p. 87-88

[4] Scorpions Official Site. Web 19 May 2011 < http://www.the-scorpions.com/english/discography/lyrics.asp >

songs performed by the Finnish band *Nightwish* are sung in English[5]. The Dutch band *Within Temptation* has an almost exclusively English repertoire[6]. Also, the Swedish ABBA and the Polish Michael Luzynski have an entirely and, respectively, an almost entirely English repertoire[7]. It is of no surprise then, to find various small bands that, besides their mother-tongue repertoire, have at least a song in English.

Furthermore, if we take any bestselling top from the world of music, we will definitely find that the first bands/artists pertain to David Crystal's inner, or at least, outer circle of English.

The chart below presents the situation of the classical bands best-sellers. At a closer inspection, we can notice that the artists pertain exclusively to the inner circle.

Number	Millions copies sold	Title	Artist's Name
1	37	Candle In The Wind - (Princess Diana Tribute)	Elton John
2	30	White Christmas	Bing Crosby
3	17	Rock Around The Clock	Bill Haley and His Comets
4	12	I Want To Hold Your Hand	The Beatles
5	12	Louie Louie	The Kingsmen
6	10	Hey Jude	The Beatles
7	10	It's Now Or Never	Elvis Presley
8	10	I Will Always Love You	Whitney Huston
9	9	Hound Dog	Elvis Presley
10	9	Diana	Paul Anka[8]

Hollywood – Did It Truly Bring English All Over the World?

'The efforts to globalise Hollywood came with high rewards. Studio executives and others commonly noted that 30-40 percent of the industry's earnings came from overseas during the interwar era. Although the demographics of "Hollywoodisation" stretched across the world map, the primary focus of the US studios was Europe […] The performance of US movies was strong in other regions as well […] By 1930, Herron boasted that Hollywood movies had "caught popular fancy the world over"[9]

If the 1930s gave us a global Hollywood and if it had already brought English to the entire world, it comes as no surprise to find David Crystal's findings, according to whom, in 1996, 80% of the theatre-released films were in English.[10] This is an astonishing number that speaks for itself. Going beyond the obvious economic implications, this is an event of utmost importance for the language. This medium is perfect for the distribution of any language, since it seems to be the leisure favoured by the majority of the planet's population of some economic stability. The era of the Internet has offered a great boost to the increasing linguistic web of English. Not only do

[5] Nightwish – The Official Website, Web 19 May 2013 < http://nightwish.com/en/releases/lyrics?a=102&s=2 >
[6] dutchcharts.nl – Dutch charts portal, Web, 19 May 2013 < http://www.dutchcharts.nl/search.asp?cat=s&cat2=s&search=within+temptation >
[7] McCrum et al, p. 38
[8] Web 19 May 2013 < http://www.classicbands.com/bestsellers.html >
[9] Kitamura, op. cit., p. 5-6
[10] Crystal, op. cit., p. 91

movies reach the average consumer through theatres and the television sets in their living-room, but also through a not so orthodox means: Internet fuelled piracy. This latter phenomenon seems to be unstoppable despite every major film company's efforts to fight it off.

Despite the means it uses, the English language seems to reach more and more people every day, bombarding their years and eyes from various directions.

The World Wide Web and Computer Software Language

In 1996, Michael Specter published for The New York Times an article related to the increase of the use of English in the recently formed World Wide Web. According to him, 'whether you are a French intellectual pursuing the cutting edge of international film theory, a Japanese paleobotanist curious about a newly discovered set of primordial fossils, or an American teen-ager concerned about Magic Johnson's jump shot, the Internet and World Wide Web really only work as great unifiers if you speak English'[11]

Since all the nations of the globe owe the invention of the Internet to the Americans, it would seem appropriate for the rest of the world to start using it by first learning its language and only then trying to adapt it to their linguistic backgrounds. This is exactly what happened and still is happening, since the World Wide Web makes 'information available at minimum cost and effort'. This means that, in order for a Romanian and African to access the same information, the *sine qua non* condition remains the learning of English.[12]

If access to any kind of information is guaranteed by the Internet, what is the prerequisite to access the Internet? Well, the obvious answer is the computer. The direct link between the computer, the Internet and the user is, again, the English language. Although most of the countries have adapted the terminology to their own language, the coined expressions still pertain to English.

Let us take as an example Romanian. If a Romanian wants to buy a computer, be it a desktop PC, a laptop or a notebook, he will rarely use the term *calculator*, since its first meaning is that of the English *calculator*, a device that computes numbers. He will almost always use the English terms: computer, PC, laptop or notebook. If he is asked to describe the components of his computer, never will he abide the English terminology. The computer is always divided into the hardware and the software components.

The hardware parts will always be referred to by: hardul (never tarele), mouse-ul (never șoarecele), coolerul (never răcitorul or at least ventilatorul), RAM-ii (never Memoria Accesată la Întâmplare), CD –ROMul (never Disc Compact – Memorie Doar de Citit: DC – MDC), whereas the software components and computer-related actions will never be referred to by the common user as a răsfoi, răsfoitor (for to browse and browser), zid de flăcări (firewall), bara de sarcini (taskbar), bara de unelte (toolbar), dosar (folder), păcănit or pocnet (click). Furthermore, the Romanian web designer will put in his CV his occupation as such, not as creator de situri, the Internet will never be called pânză or any other peculiarly translated term. As one can see, the attempt to translate the terms enumerated before, as well as the multitude left out would be awkward, if not catastrophic. Since the Romanian lexicon does not have the same ability to adapt as does the English one, the native speakers have decided to take the easy path and assimilate the terms as such, altering only slightly the pronunciation of some of them, as would be the case of [kəmpju:tə:] vs. [kompjuter].

International forums and blogs are more and more used by young people. This is why the most affected group of 'unwilling' English learners is the group that uses the Internet on a daily basis – teenagers. This topic will be tackled in the next chapters, amongst other practical examples of the expansion of English, particularly in the online environment.

[11] 'Computer Speak; World, Wide, Web: 3 English Words', Specter, Michael in The New York Times, Web, 26 November 2019 < http://www.nytimes.com/1996/04/14/weekinreview/computer-speak-world-wide-web-3-english-words.html >

[12] Ibid

1.4 *Lingua Franca* or Global Language?

The Free Merriam-Webster Dictionary gives the definition of *lingua franca* as being 'any of various languages used as common or commercial tongues among peoples of diverse speech'[13]. It is clear to anyone that English has long ago reached this status.

If the definitions given by the same dictionary to the term 'global' – 'of, relating to, or involving the entire world**:** worldwide <a *global* system of communication>' or 'of, relating to, or applying to a whole (as a mathematical function or a computer program) **:** universal <a *global* search of a file>'[14] – are taken into account, the problem posed becomes very delicate. The major inconvenience could be referred to as a 'linguistic ego', *i.e.* speakers of certain languages of the world are very proud and reluctant to view any other language as being more important than their own. This is the well-known case of French, for instance, which, in a not too distant past held the world supremacy in extensive usage of a single language.

Nonetheless, if we do not ignore the evidence that this chapter brought to light, we may, as members of the expanding circle of English, acknowledge it as the global language of the 21st century.

To predict what will happen in another hundred years to the expansion of English would be the same as guessing how many grains of sand fit in a cookie-jar. In fact, this prediction could be more reasonable, since the language is one of the most unpredictable systems of the universe, despite its rather fixed grammatical and syntactical structure. The lexicon of a language is, in fact, its *avant-guarde*, it is the banner it flags when it comes into contact with any other language and, in the same time, the most volatile of its components.

BIBLIOGRAPHY

Crystal, David. *English as a Global Language*, Cambridge University Press, 1997;

Kitamura, Hiroshi. *Screening Enlightenment: Hollywood and the Cultural Reconstruction of Defeated Japan (The United States in the World)*, Cornell University Press, 2010;

McCrum, Robert et al. *The Story of English*, Faber and Faber, 2002;

*** Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Macmillan Education, 2006;

Online sources

'Computer Speak; World, Wide, Web: 3 English Words', Specter, Michael in *The New York Times*;

Eurostat;

Nightwish – The Official Website

Oxford Dictionaries Online;

Scorpions Official Site;

The Free Merriam-Webster Dictionary;

*** http://www.classicbands.com/bestsellers.html.

[13] The Free Merriam-Webster Dictionary, Web, 26 November 2019

[14] Ibid

APPLYING PROBLEM-BASED LEARNING TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Mihaela Georgiana Manasia

Assist., PhD, "Constantin Brâncuși" University of Târgu-Jiu

Abstract: The purpose of this paper is to highlight the challenges of foreign language teaching and recommend problem-based learning (PBL) as a solution. PBL is an approach that uses real-world problems to activate prior knowledge while also triggering a learning process. Foreign language teaching is marred with several challenges. Most times, students become fully dependent on teachers and do not make any effort to learn. Other times, students continue to use their first language to communicate in class. Such challenges are peculiar to foreign language learning and may not be common in other classrooms. All these challenges can be solved by introducing the PBL system. Problem-based learning is more of an approach to learning as opposed to a teaching method. The present educational system is more concerned with simply transferring substance to the student without considering the role of learning activities. The conventional system of teaching has worked for years and is still working, but a new approach could be very helpful in solving the challenges. PBL gives learners an opportunity to learn on their own and this is crucial to their growth and development in the field.

Keywords: problem-based learning, PBL, collaborative learning, second language, conventional teaching.

1. Introduction

Foreign language teaching is challenging. The course of introducing learners to a new language also takes a lot of time. The process of teaching usually starts from the basics of the foreign language before entering into the intricate parts of the course. This is why teachers must adapt to the needs of their students at all times. It comes with so many challenges that call for a change in teaching methods to create a productive and more casual environment for the students and teacher. Can collaborative learning play an important role here? Problem-based learning can be effective in teaching foreign languages.

2. Challenges of Foreign Language Teaching

There are so many challenges faced in teaching a foreign language. Some include:

2.1. Overdependence on Teacher, Defiance and Native Language use

Most of the time, students depend on the teacher for answers rather than making an effort to answer the questions. When the teacher continues to supply answers, the problem will become deeper in time. In such cases, the learning method is not sustainable and should be altered to make the students more comfortable to answer questions whether they know the answer or not.

In all classrooms, defiance is bound to happen. However, this sort of behaviour is often linked to poor class management or boring material. Where the entire class is caught in such deviant behaviour, it may be caused by the teacher. In such situations, the teacher may choose to react quickly to quell the disorderliness. Being strict may come in handy, but it is not sustainable in the long run.

Native language use is one of the most challenging problems facing foreign language teaching (Curelar 2016:142-149) Students may always feel more comfortable conversing in native languages and this is not a problem. As a matter of fact, Kavaliauskienė (2010) believes that the native language in the classroom can aid language learning.

However, it becomes problematic when they fail to make an effort to master a second language. Some teachers resort to setting new class rules outlawing native languages. Others punish defaulting students by making them recite poems in the foreign language being taught.

2.2. Students Taking Over the Class, Personality Clashes, and Lack of Clarity

In foreign language classes, students hijacking the class is to be expected. Taking over the class in this sense means changing the narrative the lesson is trying to impart. This is encouraging to watch because it means the students will participate more in class. It shows that they are interested in the lesson. However, it becomes a problem when the class strays off the topic and enters a different direction. This can become a habit that shouldn't be encouraged.

In all classrooms, there are personality clashes (Palita 2013:86-89). Such interpersonal conflicts are inevitable in all life stages. There must be an inconsistency in the personal needs of a person and the need of another. Such clashes affect the class environment in so many ways.

In foreign language teaching class, students may have a lack of clarity and this may be caused by the teacher. Some instructions may be vague or unclear and this could cause confusion among the students. Teachers may need to take extra steps to ensure that all instructions are clear by using mimes, gestures and short sentences. The students may also need to make use of examples and models, pictures to show the students how to do it. This may be time-consuming.

2.3. Lack of Motivation and Concentration, Student Dominance, Lack of Preparation and Tardiness

This is a common problem in most foreign language classes. It is usually caused by the teacher when there is no proper planning. Some teachers may choose to spice up the lesson with a juicy theme that all students in the class can relate to. This may motivate them for a while and help the teacher to identify the needs of the students and centre the course around them.

Foreign language teachers often encounter learners with various language skills and capabilities. These students excel in the classroom and it is great that they are following the class. However, this can have a negative effect on other students in the class. As some students steal the show, others may go further into their shells. Teachers often try to focus on interacting with the other students to encourage them to answer questions.

In such classrooms, students may easily fall behind when they are unprepared. A shared learning experience is often recommended for learners to ensure that all students understand the topic before moving to the next one. Individual participation may be helpful in this situation as well.

Tardiness is also a common problem among foreign language students. It can be disruptive to the other students and rude. It is often rooted in other challenges mentioned earlier and may take more than rules and penalties to stop them.

3. Solutions

According to Duch (2001), problem-based learning can play a large role in easing the foreign language learning process. PBL as an instructional method challenges the learners to "learn to learn" as they work in groups and seek to find solutions to real problems. The problems come in handy to initiate foreign language learning. This method of teaching prepares learners to think analytically and critically.

3.1. How PBL Promotes Critical Thinking Skills

Howard Barrows created PBL in 1986 in a bid to help learners solve problems in non-conventional ways. It was designed to be an alternative teaching method that allows students to solve problems as opposed to learning through lectures. An instructor's role is limited in PBL and is referred to as a facilitator. This facilitator helps the students to learn by providing an atmosphere that is conducive for learning.

The PBL approach structures the curriculum by confronting the learners with challenges from practice. This process provides an incentive for learning. It focuses more on what the students do and is a way of learning.

When it comes to PBL, the Internet is considered an excellent source of knowledge. The learners are encouraged to visit Internet resources to learn more about any topic. The role of the

internet in problem-based learning is immeasurable. As the stages of PBL pass, learners need to access the Internet to collect information that can solve the problem. The role of the facilitator here is to act as a guide while they navigate through the sites.

Problem-based learning involves a process and a curriculum according to Boud (2009). The process consists of the widely used systemic method of meeting challenges or resolving problems that are encountered in life generally. The curriculum comprises of specially selected problems that demand problem-solving proficiency, cooperative learning skills, self-directed learning strategies and acquisition of critical knowledge of learners.

PBL as an instructional teaching method challenges the learners to teach themselves through group work to find solutions to real problems. The students have to find and make use of proper learning resources while thinking analytically and critically. According to Barrows (1986), the learning results from the process of understanding a problem or resolving it.

This method of learning can be incorporated into different learning situations. PBL can be used for an entire semester and may even be the main method of teaching. In some other definitions, PBL can be used in design classes as well as labs. It is also used to start single discussions. It can be used as an assessment of the class performance.

All subject areas can be adapted to problem based learning with a few tweaks here and there. The core problems may vary, but a good PBL method will transcend different fields. Below are some determinants:

- The challenge must motivate the students to seek a deeper understanding of the concepts.
- The problem should allow learners to make reasoned decisions as well as defend them when the need arises.
- The challenge should also encompass the content objectives to connect it with previous courses.
- For group projects, the challenge needs to be complex enough for all students to work in a team to solve it.
- For multistage projects, the problem's initial steps should be engaging and open-ended since this will draw the learners into the challenge.

There are several differences between problem-based and conventional learning. Some include:

Conventional teaching	**Problem-based learning**
Linear and rational	Coherent and relevant
Teacher centred	Student-centred
Teacher as transmitter	Teacher as facilitator
Structured environment	Flexible environment
Learning as receiving	Learning as constructing
No room for group discussion	Promotes interaction among learners
Individual learning	Group processes

3.2 The Problem-Based Learning Classroom

There are other differences between the conventional classroom and the PBL classroom. Learners who are not used to the PBL classroom may be uncomfortable at first since they need to handle the responsibility of working on problems that aren't structured, self-learning and getting relevant knowledge. Such learners need to be willing to accept the risk that comes with being a self-directed learner. Some other notable qualities required include determination, patience with the attitude of a go-getter.

The transitioning process for a PBL classroom may take some time and the students should be allowed time to adapt to this new teaching style. This is because an open climate is essential for

PBL to thrive (Paicu 2014:102-107). All students must be allowed to say all that comes to mind no matter how inappropriate or unsophisticated it may seem. Learners shouldn't be criticized or put down during PBL.

Many students hesitate to speak up due to their previous conditioning from conventional schools (Giurea 2017:86-91). This must be expunged totally in the PBL system. Learners should be encouraged to develop an ability to constructively and openly express themselves about everything including the performance of other students in the group.

Students in PBL classrooms have the responsibility to offer their opinions in a constructive and friendly manner. All the learners need to learn to be on both sides of receiving and dishing constructive criticism.

PBL is meant to achieve a lot of things in the classroom. According to Engel, the learners will:

- Opt for a holistic approach to problem-solving in whatever situation they find themselves;
- Adapt to change and participate fully in it;
- Promote critical and creative thinking;
- Collaborative learning with other learners;
- Appreciate diversified viewpoints;
- Enhance self-directed learning;
- Identify the strengths and weaknesses from learning;
- Build effective communication skills;
- Acquire leadership skills;
- Augment knowledge;
- Use resources optimally.

Problem-based learners need to have the following capabilities to thrive in a PBL based environment:

- Problem-solving skills;
- Adaptability to change;
- Critical thinking and creativity;
- Decision-making skills;
- Adopting a holistic approach to all class problems;
- Team skills;
- Respecting the point of view of others;
- Practicing empathy;
- Identifying both strengths and weaknesses.

3.3. Problem Based Learning in Foreign Language Teaching

The concept of PBL can play a large role in foreign language teaching. Normal teaching methods present language learning in an organized way while buttressing the content through practice without context. The method shows learners the basics of language. However, it doesn't teach how to use it effectively.

It also creates a distaste in the hearts of the students since it doesn't support understanding. With PBL, the learners learn the foreign language while also getting a chance to use it. This goes a long way to bridge the gap between the learner and the language.

The problems used in problem-based learning are not structured and don't have specific answers. Also, the method propels learners to explore all resources from the internet to books and learn from all these sources. PBL stages involve acquiring relevant data and using language in communication, sharing and negotiating with other learners.

PBL learners are taught the rules of grammar as well as the conventions of language use. They understand the use of language along with real-world situations.

Here's an illustration on how this methodology can work in a foreign language teaching classroom:

I. The facilitator starts by identifying or designing an ill-structured challenge or a task that is relevant to learners. It could include complexity in using difficult terms in the foreign language.

II. The problem is presented to the learners

III. The learners explore all the previous information they had. During this process, the facilitator plays the role of managing and coaching. While doing so, he/she must avoid directing and controlling their efforts.

IV. They separate themselves into groups and discuss the issue in detail. The next step is identifying the resources to consult and assigning tasks to different members of the group. The information from all sources is gathered and inputted into handouts, and worksheets on the topic. The learners must come up with solutions. During this phase, some step may be revisited and learners are encouraged to take notes or record proceedings.

V. Present all findings before the instructor in a presentation

VI. The presentation is presented to the students by the facilitator

VII. Both facilitator and learners assess performance. After this process, both parties give feedback. In this stage, the facilitator provides an opportunity for learners to share their findings.

4. Conclusion

PBL is an excellent method for structuring a foreign language curriculum. It involves confronting the learners with challenges from real-life events that provide an incentive for learning. Implementing this method of teaching in foreign language teaching will not be an easy task. The skills and strength of the facilitators will be put to test. They must be knowledgeable enough to overcome the difficulties along the way. Also, learners must be determined and committed.

Problem-based learning has been proven to be successful in foreign language learning. It could come in handy for learners who want to overcome all challenges and barriers in language learning. However, there is still a grey area in the method which needs to be solved. If these aspects are researched, the methodology can be applied successfully to other teaching environments.

BIBLIOGRAPHY

1. Barrows, H. S. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. Medical Education.
2. Boud, D. (2009). *The challenge of problem-based learning*. London: Routledge.
3. Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.
4. Curelar, M.R.O. (2016). *Fictional Romanian Prose – A Particular Representation of the World*, Annals of the Constantin Brancusi University of Targu-Jiu, Letters & Social Sciences, Issue 4, pp. 142-149.
5. Engel, C.E. (1991) Not just a method but a way of learning. In Boud, D. and Feletti, G.(eds) *The Challenge of Problem-Based Learning*, London: Kogan Page, pp. 23-33.
6. Giurea, I-M. (2017). *Woman as an object vs. woman as a spirit – the image of woman in a Feminine novel: Bogdana by Ioana Postelnciu,* Annals of the 'Constantin Brâncuşi' University of Targu Jiu: Letters and Social Sciences Series, No. 4, pp. 86-91.
7. Kavaliauskienė, G., Mažeikienė, V., & Valūnaitė-Oleškevičienė, G. (2010). *Role of Native Language in Learning English*. Santalka, 18(2), 35–42. doi:10.3846/coactivity.2010.12
8. Paicu, A. (2014). *The study of foreign language in modern society*, Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu-Letters & Social Sciences Series, Issue 4, pp. 102-107.

9. Palita, E. (2013). *The Public, a Modern Adaptation of Romeo and Juliet,* Annals of the 'Constantin Brâncuşi' University of Targu Jiu: Letters and Social Sciences Series, No. 3/2013, pp. 86-89.

THE ROLE OF GAMES IN LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Roxana Maria Crețu

PhD Student, West University of Timișoara

Abstract: The aim of this article is that of presenting the main methods of learning Spanish through games, considering the importance of interactive and playful methods when it comes to learning a new language. The purpose of these methods is that of sparking the interest of students and facilitating the teaching-learning process. It is important to create a pleasant atmosphere during the courses and to use a variety of playful methods that enable students to learn more easily and faster the concepts that were taught. Also, to better learn a foreign language, students need to be familiar with the accent and pronunciation of that respective language, the reason why they should be encouraged to watch movies, serials, TV shows and listen to music in that language.
Therefore, in the first part of this article, it will be presented a brief history of the game as a teaching tool in the process of teaching and learning Spanish as a foreign language, looking at when this need of introducing playfulness as a method of teaching appeared. Then, we will give some classifications, mention some games that can be applied in teaching Spanish as a foreign language, and in the end, we will see what the advantages are for using games as a teaching tool, present how the drama game can be applied in the classroom, and what techniques we need to consider when applying it.

Keywords: didactic, learning, game, teaching, Spanish

Definiții ale jocului și importanța lui

Glenn Doman consideră că pentru copii procesul de învățare este „jocul cel mai distractiv din viață" și că deși uneori adulții încearcă să-i convingă că învățarea este dificilă și necesită multă dedicație, pentru unii dintre ei, învățarea rămâne un joc distractiv pe tot parcursul vieții. Acele persoane se numesc genii. (Alonso 2012, I: 9)

Ce înseamnă *a se juca*? Dar *a învăța*?

A se juca înseamnă *a ghici*, *a descoperi*, *a se antrena*, *a reuși*, *a recompune*, *a construi*, *a inventa*, *a depăși obstacole*, *a câștiga*. **A învăța** înseamnă *a ghici*, *a descoperi*, *a se antrena*, *a reuși*, *a recompune*, *a construi*, *a inventa*, *a depăși obstacole*, *a câștiga*. (Fernández 1997: 8) Deși la o primă vedere par a fi două verbe complet diferite, *a se juca*, respectiv *a învăța* sunt sinonime, deoarece încă de mici, învățăm jucându-ne: *alfabetul*, *numerele*, *culorile*, *animalele*, etc. Așadar, încă din copilărie percepem jocul ca pe un instrument al învățării. De aceea, în momentul predării unei limbi străine se recomandă să folosim jocul ca metodă de predare, pentru că prin intermediul lui studentul se poate întoarce în trecut, în copilărie și poate să învețe limba străină așa cum a învățat limba maternă: cu ajutorul jocurilor. „Folosirea jocurilor în procesul de predare-învățare a oricărei limbi străine este benefică, deoarece elevul în timp ce învață se distrează, ascultă muzică, vizionează scurtmetraje vorbește cu colegii săi și cu profesorul." (Carrasco 1997: 129)

Jocul ca metodă educativă a fost folosit de om încă din Antichitate. În comunitățiile primitive era folosit pentru a dezvolta abilitățile copiilor și tinerilor de a vâna, de a pescui, de a cultiva etc., abilități necesare bunei desfășurări ale activității cotidiene.

La început jocul nu era inclus în procesul învățării, dar, mulțumită contribuțiilor filosofice, antropologice, pedagogice, psihologice și sociologice, educația a profitat de avantajele folosirii jocului în procesul de predare-învățare. (Cabané Rampérez 2011: 10)

Jocurile pot face din procesul de predare-învățare un moment plăcut, la care elevii să participe activ, dar pentru aceasta este necesar ca profesorul să găsească o modalitate de a îmbina conținutul materiei cu învățarea prin joc. Deși mulți consideră jocul un lucru pentru copii, nu există limită de vârstă pentru a folosi jocul ca metodă de predare. Prin intermediul lui se poate capta atenția educabilului. Așadar, se poate folosi la orice nivel al învățării, dar, trebuie să îl adaptăm activitatea ludică la nivelul educabilului, astfel încât el să se simtă motivat. (Barreta 2006:1-3 passim)

Motivația este un element cheie în procesul de predare-învățare. Este important să menținem studenții motivați pe tot parcusul învățării, deoarece așa îi stimulăm să participe activ la ore, iar pentru aceasta putem recurge la diferite metode precum dezbaterea sau munca în echipă. (Carrasco 1997: 129)

Sursele motivației por fi variate: *profesorul* (aspectul său fizic, vocea, entuziasmul, dinamismul, personalitatea sa); *materialul didactic folosit* (să fie adecvat, clar, interesant); *metodele folosite* (dezbatere, muncă în echipă, conversația); *materia în sine* (să fie bine organizată, să corespundă necesităților studentului); *necesitățile educabilului* (pot fi de natură biologică, psihologică sau socială); *curiozitatea*; *ludicul*, *întâmplări din societatea actuală*; *dorința de a evita eșecurile și pedepsele*; *tendința de a experimenta*; *dorința de a fi eficient*; *dorința de a se remarca*; *aspirațiile* și *competiția*. (Carrasco 1997: 130-131)

Comenius, considerat „tatăl pedagogiei" a fost printre primii care a lucrat la un proiect științific care viza integrarea jocului în educație. Considera jocul ca unul din factorii cheie ai educației, motiv pentru care afirma că este important să înveți prin intermediul jocului și a promovat ideea de a face din școală un loc de joacă. În secolul XVIII teoreticieni precum Rousseau, Pestalozzi, Kant și Fröebel susțineau importanța includerii jocului în procesul de învățare. Rousseau considera că libertatea și spontaneitatea, caracteristici ale jocului, favorizează procesul de învățare al copiilor. Pestalozzi, considerat precursorul pedagogiei moderne datorită contribuțiilor sale în domeniul educației, în unele din teoriile sale a conturat caracterul ludic al învățării și a afirmat că pentru a educa este necesar ca educabilul să fie liber, să interacționeze cu tot ce îl înconjoară, pentru că nu se poate învăța ceva ce nu este vizibil. (Cabané Rampérez 2011: 11)

Școala din secolul V a. C. se baza pe jocul fizic, pe literatură, pe muzică și pe recitare. În Grecia întâlnim o concepție nouă despre viață, armonia dintre corp și suflet era idealul în educație. În primii ani de viață, jocurile educative la care participa copilul reprezentau drumul spre perfecționare a viitorului adult. Copilul participa la ceremenii religioase și sociale care erau spectaculare și dramatice. Tinerii erau inițiați în arta cântecului și a dansului, deoarece muzica, dansul și mimica erau manifestări ale culturii.

Platon propune ca finalitatea educației să fie frumusețea și perfecțiunea: „ceea ce sportul e pentru corp, muzica e pentru suflet". În sensul său de atunci, termenul *muzică* îngloba și celălalte arte (literatura, poezia și arta). Considera că educația se bazează pe joc și susținea că pentru formarea sufletului este necesară muzica și pentru menținerea sănătății fizice educația fizică. Aristotel a evidențiat diferența dintre jocul fizic și jocul elaborat, destinat altor finalități. (Labrador Piquer, Morote Magán 2008: 72)

Huizinga, referindu-se la joc menționează că acesta este mai vechi decât cultura și că în spatele fiecărei expresii abstracte se află o metaforă și în spatele ei un joc de cuvinte. (Huizinga 2007: 16) Jocul rămâne în amintire ca o creație sau ca comoară spirituală, deoarece e trasmis prin tradiție și poate fi repetat în orice moment.

B. Rexach i Carbó, considera că este necesar ca educabilii să se distreze și să se joace. În opera sa, *Instruccions per a l'ensenyança de minyons*, considerată o operă maestră în

câmpul pedagogiei și educației a secolului al XVIII-lea, insistă asupra importanței activității profesorului, afirmând că acesta trebuie să creeze un ambient favorabil învățării, pentru că dacă elevii nu îndrăgesc învățătura, toate eforturile profesorului sunt în zadar; și că pentru a reuși să determine elevii să învețe, profesorul trebuie să-i facă să creadă că totul e un joc. (Cabané Rampérez 2011: 12)

Clasificări ale jocului

Tornero, ținând cont de elementele pe care Huizinga le consideră activități ludice propune următoare clasificare.

- *Joc de rol* – impun respectarea unei norme;
- *Jocuri de creativitate* – pun în valoare libertatea;
- *Jocuri fizice* – libertatea și spațiul devin elemente fundamentale;
- *Jocuri de entonație* – își propun accentuarea expresivității în producerea enunțurilor;
- *Jocuri tradiționale* – au niște reguli bine definite și cunoscute;
- *Jocuri de umor* – dezvoltă caracter dezinteresat al jocului;
- *Jocuri enigmatice* – se caracterizează prin mister și cercetare. (Lorente Fernández, Pizarro Carmona: 12)

Folosirea jocurilor în procesul de predare-învățare a limbilor străine este o metodă care s-a consolidat cu timpul. Jocurile sunt o formă interactivă și distractivă de a învăța o limbă străină, deoarece conferă elemente necesare pentru a menține interesul și efortul studentului. (Boquete Martín 2014: 268-269)

Cuvântul joc provine din latinescul *jŏcus* însemnând „glumă”, „distracție”. Jocul și cultura se află într-o strânsă legătură. Mulți psihologi și antropologi au dedicat multe studii și cercetări jocului. Dacă Schiller prin afirmația sa evidenția importanța jocului, susținând că „omul nu este întreg decât atunci când se joacă”, Huizinga a aprofundat această temă în opera sa *Homo ludens*, în care afirmă că „jocul a existat înaintea culturii și cultura se naște sub formă de joc.” Așadar, dacă cultura și jocul se află într-o legătură de interdependență este normal ca jocul să fie un factor fundamental în învățarea limbilor străine, pentru că face parte din patrimoniu cultural, nu doar lingvistic, ci și antropologic pentru că obiceiurile, riturile, sărbătorile și credințele își lasă amprenta în limbajul popoarelor. Din punct de vedere didactic, folosirea jocului în procesul de predare-învățare a unei limbi străine facilitează crearea unor desprinderi necesare în societatea actuală precum munca în echipă, negocierea, organizarea, trecerea obstacolelor, etc. (Labrador Piquer, Morote Magán 2008: 73)

Jocul cu limbajul implică o activitate ludică. De multe ori ne amuzăm cu sensurile multiple ale cuvintelor în ghicitori, uneori încercăm să spunem repede și fără să greșim poezii logopedice, alte ori vrem să ne reamintim expresii și proverbe pentru a exersa memoria. (Labrador Piquer, Morote Magán 2008: 73)

Jocul are o triplă dimensiune: *ludică, cognitivă* și *socială*. Prin joc, elevul descoperă lucruri noi pe care ulterior și le însușește, își formează niște competențe necesare în viitor și socializează cu cei din jur.

Profesorul trebuie să aibă mereu în vedere obiectivul propus, ținând cont de conținutul predat. Scopul activității ludice nu este doar distracția, ci și consolidarea unui conținut predat. Se pot aplica jocuri pentru a studia sau îmbunătăți concepte din ortografie, scriere, pronunție și gramatică. Pentru ca jocul să fie eficient, profesorul trebuie să cunoască grupul și să îți dea seama dacă activitatea pe care și-a propus-o este sau nu adecvată grupului. În realizarea unei astfel de activități trebuie să ținem cont de vârsta, de nivelul și de caracteristicile grupului, deoarece sunt jocuri potrivite pentru copii, dar care nu funcționează cu adolescenții și cu adulții. De asemenea, uneori același joc nu are același rezultat la grupe diferite, deoarece

caracteristicile grupului sunt diferite. Există elevi care consideră că jocurile sunt o pierdere de timp și nu sunt interesați de a participa la astfel de activități, iar în acest caz profesorul trebuie să le demonstreze contrariul, folosindu-se de avantajele jocului. (Pizarro, do Carmo Silva 2007: 8-9)

În continuare vom prezenta câteva avantaje ale jocului ca metodă de predare.

- Simulează o situație de comunicare reală;
- Există activități care stimulează învățarea unei limbi străine;
- Favorizează crearea unui climat pozitiv, relaxat, de încredere și schimb de idei;
- Încurajează participarea;
- Pe parcursul jocului toți elevii participă activ;
- Se reduce timpul de intervenția al profesorului;
- Propria structură a jocului face ca studenții să își folosească cunoștințele limbii străine într-un mod flexibil;
- Jocurile sunt adecvate pentru a stimula latura comunicațională, întrucât permit exersarea unor concepte bine definite;
- Permite recrearea unor contexte diferite și folosirea diferitelor register lingvistice;
- Este variabil, poate fi folosit atât pentru a pune în practică cunoștințele noi dobândite, cât și pentru a verifica dacă studenții și-au însușit conținuturile predate. (Chamarro Guerrero, Prats Fons 1990: 236)
- Are un suport grafic care contribuie la creșterea interesului și ajută la descifrarea semnificației cuvintelor datorită elementelor extralingvistice și expresivității imaginilor;
- Are în vedere teme pe care elevii le pot relaționa cu experiențe, cunoștințe si stări emoționale;
- Stimulează lectura individuală;
- Jocul e o formă înnăscută de învățare;
- Jocul conferă încredere și stârnește interesul. (Tacco, Russo 1995: 410)

Trebuie să facem distincția între jocurile competitive, al căror scop este ca elevul să termine primul o sarcină; și jocurile cooperative, în care este necesară participarea întregului grup pentru îndeplini sarcina propusă. (Chamarro Guerrero, Prats Fons 1990: 238)

Tipologii ale jocului

- După **nivelul de competență lingvistică**: începător, mediu, avansat, superior;
- După **tipul de scriere**: are în vedere comunicarea scrisă și strategiile sale de învățare;
- După **obiectivul învățării**: dobândire, consolidare, verificare. Se poate aplica pentru dobândirea, consolidarea și verificarea cunoștințelor de gramatică, de vocabular, și pentru exersarea și verificarea respectării regulilor în producerea textelor scrise.
- În funcție de **tipul de stimul**: texte, poze, sunete, muzică, reprezentări, prezentări power point, desene, poze;
- După **demers**: inductiv, deductiv, de analiză, de sinteză;
- După **dinamică**: joc de rol, simulare;
- După **organizare**: tot grupul; grupe mici, în perechi, individual;
- După **tipul de conținut vizat**: producerea și înțelegerea exprimării orale, producerea și înțelegerea exprimării scrise;

- După **durată**: de scurtă durată, de durată medie, de lungă durată. (Arnal, Ruiz de Garibay 1997: 56-59 passim)

Institutul Cervantes propune următoarea clasificare:

- **Jocuri de observare și memorie**: se recomandă pentru a practica lexicul. De exemplu se așează pe masă câteva obiecte și elevii trebuie să ghicească denumirea lor.
- **Jocuri deductive și logice**: se recomandă pentru a practica trecutul, profesorul le dă elevilor sfârșitul unei povești și ei trebuie să o scrie pe baza unor întrebări. Este o tehnică care încurajează creativitatea deoarece elevii pot scrie începutul poveștii, să îi schimbe sfârșitul, să redenumească personajele, să propună posibile profesii pentru personaje, să schimbe epoca în care au loc evenimentele.
- **Jocuri de cuvinte**: poezii logopedice, glume, ghicitori, supă de litere. (Labrador Piquer, Morote Magán 2008: 75)

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi propune următoarea tipologie:

- Jocuri de limbă **cu caracter social**: *orale* (joc văd-văd); *scrise* (spânzurătoarea); *audiovizuale* (bingo cu imagini, jocul filmelor);
- Joc **de cărți**: cuvinte încrucișate, Pictionary – se bazează pe ghicit cu ajutorul mimicii;
- Jocuri **cu activități individuale**: integrame, supă de litere, ghicitori;
- Jocuri **de televiziune și radio**: cifre și litere, ghicește cuvântul;
- Jocuri **de cuvinte**: anunțuri publicitare (Bucură-te de fruct); titulare ale ziarelor (Cele două fețe ale monedei); postere (Contaminarea nu te lasă să respiri). (Labrador Piquer, Morote Magán 2008: 76)

Tacco și Russo propun următoarea tipologie:

- Jocuri **cu informații lipsă**: pot fi univoce (elevul A are informația de care are nevoie elevul B) sau reciproce (Elevul A are informația de care are nevoie elevul B și elevul B are informația de care are nevoie elevul A);
- Jocuri **de ghicire**: elevii trebuie să ghicească profesia, animalul, pornind de la întrebări sau prin mimică;
- Jocuri **de căutare și descoperire**: fiecare elev are o parte de informație, iar pentru a rezolva activitatea propusă aceștia trebuie să își împărtășască unul altuia informația pe care o deține;
- Jocuri de tipul **„Găsește-ți perechia”**: profesorul împarte în sală dubluri de poze, texte, scrisori iar elevii trebuie să-și găsească perechea folosindu-se de informația primită de la profesor sau scrisă pe cartonaș.
- Jocuri **de schimb**: se împart pe grupe elevii, apoi fiecare grupă primește e câteva articole de care nu are nevoie și trebuie să le schimbe cu altă grupă pentru a îndeplini sarcina: să deseneze o casă, să pregătească un fel de mâncare, etc.;
- Joc **de asociere**: Profesorul împarte fotografii care corespund cu cinci orașe, iar elevii trebuie să se hotărească unde vor să călătorească, de ce au ales acel oraș și trebuie să se grupeze în funcție de orașul ales pentru a îndeplini sarcinile prevăzute.
- Joc **de rol**: Fiecare elev are un rol de interpretat și primește câteva indicații cu ce are de făcut.

- **Simulare**: Încearcă să reproducă posibile situații de comunicare: la doctor, la cumpărături, la redacția unui ziar, la radio. (Tacco, Russo 1995: 238-240 passim)

Alte jocuri:

- **Rap** pentru a practiva formele iregulare ale verbelor:

Ej: 1. "Tuve, supe, pude, hube
Estuve y anduve.
Buen menú, buen menú, cupe con la u.
Conduje, deduje, produje,
Traduje y traje.
Buen menú, dije yo, con la j tú. '
Hice, hice, quise, quise.
Vine y convine.
Mal menú, con la i, pocos tienes tú."

Ej.2.
"Tengo que estudiar, tengo que estudiar
los participios pasados y a mí me da igual.
No sé cómo hacer, para memorizar.
Con un poco de ritmo, lo vamos a intentar.
De escribir es escrito, esto es facilito,
de abrir, abierto, esto sé que es cierto.
Dicho de decir, hecho de hacer,
puesto de poner, visto de ver.
Hay que ver, hay que ver.
Los estoy aprendiendo, casi sin querer.
Para terminar, solo quedan tres;
roto de romper, vuelto de volver,
muerto de morir y esto acaba aquí.
Ya no puedo más, ya no puedo más.
Los irregulares me van a matar"

- **Semaforul**: În grupuri elevii trebuie să scrie o poveste alternând trecuturile (imperfect-perfect simplu). Elevii primesc foi cu diferite culori (roşu, galben, verde). Cei care au culoarea roşie trebuie să scrie o propoziţie folosind perfectul simplu, care să índice o acţiune; cei care au verde trebuie să scrie o propoziţie folosind imperfectul, în care să menţioneze circumstanţele (situaţia, locul, personajele); iar cei care au galben pot alege între perfect simplu şi imperfect şi au de scris continuarea poveştii alese. (Alonso 2012: 80-81)
- **Poezie inedită**: Are ca scop dezvoltarea abilităţilor de comunicare scrisă şi dezvoltarea imaginaţiei. Profesorul le cere elevilor să scoată o foaie de hârtie şi un pix, apoi le dă instrucţiunile: să aleagă un substantiv, să scrie trei locuri în care se poate regăsi substantivul, să menţioneze trei adjective care să descrie substantivul, să se gândească la trei verbe care să facă referire la substantiv, apoi să scrie o propoziţie despre substantiv, nefiind oblugatorie prezenţa substantivului în ea şi apoi să scrie alta în care să apară substantivul. (Pizarro, do Carmo Silva 2007: 26-27)

Ex: "En casa, en la fiesta, en la calle
Fiel, compañero, divertido
Charlar, escuchar y aconsejar
Está siempre conmigo
Amigo, nunca me abandones".

- **Poeziile logopedice**: scopul acestora este pronunţarea corectă a unui text cu dificultăţi fonetice: (Foz Colás, Martínez Domínguez, Requena Andreu:12-13)

Ex: "Pablito clavó un clavito, un clavito clavó Pablito. ¿Qué clase de clavito clavó Pablito?"
"En tres tristes trastos de trigo, tres tristes tigres comían trigo; comían trigo, tres tristes tigres, en tres tristes trastos de trigo."
"Manuel Micho, por capricho, mecha la carne de macho y ayer dijo un muchacho: mucho macho mecha Micho".
"El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado."
"Tengo un tío cajonero que hace cajas y calajas y cajitas y cajones. Y al tirar de los cordones salen cajas y calajas y cajitas y cajones."
"El que poco coco come, poco coco compra; el que poca capa se tapa, poca capa se compra. Como yo poco coco como, poco coco compro, y como poca capa me tapo, poca capa me compro."
"¿Cómo quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?" (Foz Colás, Martínez Domínguez, Requena Andreu :12-13)

Există două tipuri de jocuri: cele care vizează *structurile gramaticale* şi cele care vizează *funcţiile limbajului*. În funcţie de tipologie se pot aplica diferite jocuri.

Jocuri care se pot aplica pentru **aspecte gramaticale**:

- joc **domino** (pe un cartonaş se scrie rădăcina unui verb şi pe altul desinenţa, iar elevii trebuie să le grupeze);
- **text fragmentat** (elevii primesc un text literar sau versurile unui cântec cu spaţii libere pe care trebuie să le completeze cu anumite cuvinte);
- **Cum a fost ziua ta**? Elevii, pe grupuri trebuie să redacteze o compunere în care să descrie o zi neplăcută din viaţă, pornind de la acţiuni cotidiene. Câştigă echipa care a descris „cea mai oribilă zi".
- **Unde suntem**? Fiecare elev primeşte o hartă şi o listă cu activităţile ce trebuie să le facă într-o zi. Obiectivul jocului este aflarea locului în care se află persoana şi momentul zilei în care se petrece acţiunea. Fiecare povesţte ce a făcut în ziua respectivă, iar ceilalţi pun întrebări pentru a afla detalii. De exemplu- La restaurant: La ce restaurant ai fost? La ce oră ai plecat? Ce ai mâncat? Cu cine ai fost? (Chamarro Guerrero, Prats Fons 1990: 242-243)
- **Alibi** – Este vorba de un joc de simuare. Presupunem că a avut loc o crimă, iar doi elevi sunt suspecţi. Restul elevilor vor acţiona ca poliţişti, interogându-i, încercând să afle cine e adevăratul vinovat.

Jocuri care se pot aplica pentru **funcțiile comunicării**:

- **Jocul de-a scuzele**: Se împart cartonașe care ilustrează activități cotidine, jumătate din ele sunt scuze pentru a refuza o invitație și cealaltă jumătate sunt invitațiie. Se amestecă cartonașele și se împart elevilor. Cei care au invitațiile trebuie să își convingă colegii să asiste la eveniment, câștigă doar cei care au cartonalul cu o scuză pertinentă, în caz contrar trebuie să accepte invitația.
- **Ai un plan pentru deseară?** Se împarte clasa în două grupuri, A și B. Cei din grupa A trebuie să îi convingă pe cei din grupa B să meargă cu ei seara un eveniment (concert, carnaval, petrecere etc.). (Chamarro Guerrero, Prats Fons 1990: 245)

Concluzii

Jocul este prima formă de învățare, deoarece încă din copilărie învățăm jucându-ne. Așadar, jocul, pe lângă distracție, ajută la acumularea cunoștințelor într-o manieră plăcută.

În învățarea unei limbi străine jocul este un instrument important, deoarece facilitează procesul de predare-învățare datorită caracterului său ludic și spontan. Jocul îi oferă profesorului o paletă de activități prin intermediul cărora îi stimulează pe educabili, și totodată îi provoacă să comunice în limba respectivă. Jocul îi face pe elevi să se simtă confortabil, să fie mai deschiși la activitățile propuse de cadrul didactic, îi determină să progreseze, deoarece ei nu câștigă doar un joc, ci acumulează și un bagaj de cunoștiițe.

Pentru a fi eficient, jocul trebuie să fie aplicat ținând cont de câteva cerințe: vârsta, nivelul de limbă, caracteristicile grupului; deoarece nu toate jocurile funcționează la orice vârstă, la orice nivel sau la orice grupă. Profesorul trebuie să își cunoască bine grupul pentru a ști ce jocuri se potrivesc.

În concluzie, jocul îmbină utilul cu plăcutul, așadar, devine o metodă interactivă de învățare a unei limbi străine.

BIBLIOGRAPHY

ALONSO, Encina, *Soy profesor/a. Aprender a enseñar, Los protagonistas y la preparación de la clase*, vol. I, Madrid, Edelsa, 2012.

ARNAL, Carmen, RUIZ DE GARIBAY, Araceli, *Juegos para practicar la escritura*, în *Carabela* nº 41, Madrid, SGEL, 1997.

BARETTA , Danielle, *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*, RedELE nº 7, 2006, disponibil pe *www.mecd.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9.../2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf*

BOQUETE MARTÍN, Gabino, *El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera*, en Porta Linguarum, nr. 22 (2014), disponibil pe *www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/18%20%20Gabino%20Boquete.pdf*

CABANÉ RAMPÉREZ, Sandra, *El juego en el aula de E/LE*, Universitat de Barcelona, 2011, disponibil pe *diposit.ub.edu/dspace/.../Memoria%20El%20juego%20en%20el%20aula%20ELE.pd.*

CARRASCO, José Bernardo, *Técnicas y recursos para el desarrollo de la clase*, Madrid, Ed. Rialp, 1997.

CHAMARRO GUERRERO, María Dolores, PRATS FONS, Núria, *La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua española,* en Asele Actas II (1990), disponibil pe *cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf*

FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Aprender como juego. Juegos para aprender español*, en *Carabela* nº 41, Madrid, SGEL, 1997.

FOZ COLÁS, Elena, MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, María Jesús, REQUENA ANDREU, María Asunción, ¡*Así se habla! Material de ELE para mejorar la pronunciación*, Embajada de España en

Hungría, disponibil pe *sede.educacion.gob.es/publiventa/asi-se-habla-material-didactico-de.../13340*
HUIZINGA, A., *Homo ludens*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.
LABRADOR PIQUER, María José, MOROTE MAGÁN, Pascuala, *El juego en la enseñanza de ELE*, en Glosas Didácticas, nr. 17 (2008), disponibil pe
www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf
LORENTE FERNÁNDEZ, Paula, PIZARRO CARMONA, Mercedes, *El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas*, disponibil pe *www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-_el_juego.htm*
PIZARRO, Edna Gisela, DO CARMO SILVA, Marisa, Orientaciones para la enseñanza ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español, Consejería de Educación, de la Embajada de España en Brasil, 2007, disponibil pe
www.todoele.net/actividades_mat/OrientacionesEnsenanzaELE.pdf
TACCO, M. Elisabetta, RUSSO, Marina, *Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de e/le a niños: La entonación y los actas de habla*, en ASELE ACTAS VI (1995), disponibil pe cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0406.pdf

TEACHING FRENCH IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT. A HYBRID TYPE APPROACH

Simona Mihaela Nistor

PhD student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract:Foreign language learners have different and varied needs, ranging from the general language of communication to the specialized language. Mixing digital and face-to-face training is, in this context, an opportunity to find the best learning solutions for everyone, especially in the professional environment, where time resources and availability of course participants are visibly limited.
The development of in-company hybrid training is an exercise aimed at fundamentally reconfiguring the educational pathway and the methods of pedagogical intervention, defining in terms of creativity, collaboration, and competence the coordinates of a complex cyberculture, while maintaining a strong human presence. A highly dynamic, participatory, and collaborative approach based on interconnection and autonomy could improve French language skills due to multiple forms of flexibility (training duration/ period, learning pace) and pedagogical variation (activities, methods, resources adapted to new technologies). Is this a way to generate significant improvement opportunities? Is digital learning effective in the workplace? How should assessment of these skills be conducted? These are all questions that we will try to answer by means of several concrete learning experiences.

Keywords: blended learning, autonomy, mediation, cyberculture, collaborative learning

L'envergure du phénomène numérique dans notre environnement quotidien ainsi que dans les salles de classe est une réalité qui interpelle un grand nombre d'enseignants de français langue étrangère. Soumis à de nombreux changements liés à l'évolution technologique, à la pluridisciplinarité des sciences ou à la globalisation, le fonctionnement de la société moderne, aussi bien que la démarche pédagogique actuelle, se retrouvent, dans ce contexte, sous le signe d'une complexe reconfiguration matérielle et symbolique des modèles classiques. Des enseignants travaillent avec des manuels numériques et des tableaux interactifs, exploitent des ressources en ligne, pratiquent la classe inversée, encouragent le travail collaboratif, réalisent des blogs et échangent sur des forums, intègrent leurs cours dans une plateforme pédagogique ou la conçoivent intégralement, demandent à leurs élèves de créer des vidéos à propos d'une notion afin de les partager sur la toile… C'est dans ce cadre qu'on construit des parcours d'apprentissage complexes, définis en termes de créativité, agir social et compétence, avec un impact indéniable sur les modalités d'intervention éducative.

Les instruments de communication virtuelle renversent la vie quotidienne: l'accès à une multitude de documents dans la langue cible, les logiciels de traduction, la possibilité du travail en équipe, le partage, la publication et la diffusion des documents, le prolongement des cours par des activités en ligne, constituent autant d'opportunités pour rétablir l'équilibre entre l'éducation formelle et nonformelle, en facilitant l'apprentissage tout au long de la vie et en créant une véritable culture participative par le biais des activités interactives et collectives.[1] L'innovation pédagogique mise en avant par l'utilisation des dispositifs numériques met en place un système éducatif «

[1] « *Les experts ne sont plus les mêmes qu'avant. Maintenant, l'expert c'est tout le monde, comme le montre Wikipédia. Le savoir qui s'en dégage est souvent meilleur que celui que l'on aurait pu attendre d'un seul individu. L'expert ne disparaît pas, mais on assiste à une sorte de négociation du savoir*», comme l'indiquent bien Pisani et Piotet (2008: 116).

dynamique, participatif et collaboratif »[2], basé sur l'interconnexion et l'autonomie, dans lequel le rôle de l'enseignant n'est plus simplement de transmettre des connaissances, mais de conseiller, de servir de médiateur, de guider l'apprentissage comme « animateur de l'intelligence collective »[3], « chef d'orchestre » ou « facilitateur de l'apprentissage »[4].

Les plateformes d'apprentissage en ligne se multiplient et changent les façons d'acquérir ou de fixer des connaissances ou des compétences de formation. Sous le nom de MOOC (Massive Open Online Course), CLOM (Cours en ligne ouvert et massif) ou LMS (Learning Management System), les plateformes pédagogiques sont des dispositifs technologiques et humains intégrant des outils numériques en vue de l'enseignement et de l'apprentissage. Celles-ci offrent un accès à distance au contenu éducatif, permettent l'individualisation de l'apprentissage et le tutorat à distance, tout en fournissant aux utilisateurs des outils divers pour présenter des cours, travailler en équipe ou de manière collaborative, communiquer en binôme et avec les formateurs, partager des documents etc. Les dispositifs numériques de type plateforme offrent de nombreuses ressources précieuses pour sensibiliser à la dimension culturelle de l'apprentissage des langues. Ayant comme fondement des principes d'enseignement existants, tels que l'apprentissage inductif, l'approche par tâches, la pédagogie actionnelle, l'approche communicative, la pédagogie différenciée, les plateformes rendent possible la multiplication des formes de flexibilité et de variation méthodologiques, adaptées aux besoins et au niveau de formation des apprenants.

L'offre numérique dans le domaine du FLE est généreuse: des appareils multimédias interactifs (TV5 Monde – Enseigner et apprendre avec TV5MODE; RFI Savoirs – Apprendre et enseigner le français avec RFISAVOIRS; TV5 Quebec - Francolab) qui se remarquent par la qualité et la complexité des ressources proposées et la cohérence de l'approche pédagogique, des institutions initiatrices de projets de formation en ligne (OIF, Institut français, CIEP, Cavilam, Azurlingua), les maisons d'édition qui proposent des versions numériques complémentaires pour les méthodes FLE, des initiatives individuelles et des réseaux professionnels (Web 2.0) qui favorisent les pratiques collaboratives. Selon le CECRL, les ressources authentiques offrent un accès multiple vers le signifiant et encouragent l'approche interculturelle, en renforçant l'exploitation des compétences de compréhension et d'expression.[5] F. Mangenot[6] est l'un des didacticiens qui a le mieux mis en évidence l'aspect multidimensionnel de l'utilisation des ressources numériques dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère: un moyen de communication et un instrument d'interaction pédagogique en ligne. Zourou, l'un des adeptes de l'apprentissage mixte, dont les avantages sont détaillés dans le projet *Le français en première ligne*[7], se concentre sur la continuité de l'approche extrascolaire, qui peut être valorisée sur les plateformes d'apprentissage, caractérisée par la complexité des ressources utilisées.

Dans ce contexte redélimité, nous nous posons la question: pourquoi sensibiliser les enseignants et les apprenants de FLE en milieu professionnel à une formation hybride? Entre impératif économique ou politique d'un côté et valeur ajoutée pour les étudiants de l'autre côté, les finalités peuvent être nombreuses, les modalités variées et les résultats tout autant. Il faudrait se retrouver dans le paysage complexe de la formation hybride au sein de l'entreprise, tout en interrogeant les actants du milieu professionnel (professeurs, chercheurs, apprenants, centres de formation) sur la pertinence des modalités mises en œuvre en vue de l'amélioration des compétences linguistiques en FLE. Nous pourrions passer en revue quelques spécificités de ces formations à distance en mode hybride, qui sont accessibles de chez soi ou de son lieu de travail et même de l'extérieur du pays, en permettant de concilier travail, famille et études et de gagner du

[2] Dans la terminologie de O'Reilly, 2005: 19
[3] Cf. Lévy, 1997: 29
[4] Cf. Barbot, 1998: 389
[5] Cf. CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE.2000. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe
[6] Cf. Mangenot, 2008: 13-26
[7] Cf. Zourou, 2006: 101-110

temps et de l'argent pour les adultes qui veulent se perfectionner ou se réorienter professionnellement : aucuns frais ni perte de temps pour le déplacement, révision facile des contenus, accès rapide en temps réel à la formation à distance en mode hybride constituent autant d'avantages qui en assureraient la réussite. Les points forts de la formation hybride en langues sont aussi nombreux pour les multinationales qui demandent de plus en plus de la formation en entreprise et de perfectionnement pour leurs employés.

Pourquoi encore une formation hybride en FLE en contexte professionnel? Nous pourrions simplement penser au suivi de l'apprenant, à l'ouverture des ressources et au développement d'espaces de mutualisation et d'interaction pour y avoir une réponse. Charlier, Deschryver et Peraya la caractérise comme « *l'introduction intentionnelle dans un dispositif de facteurs innovants: l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un EIAH* » (Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain)[8]. La mise en place d'un dispositif hybride relève d'une réflexion didactique, de l'encadrement pédagogique et de l'instrumentation du système. Il met en oeuvre une pédagogie active dont l'objectif est de sensibiliser les apprenants à l'usage des TICE dans leurs pratiques professionnelles, tout en renforçant l'autonomie de l'apprentissage.

F. Mangenot[9] souligne en tant qu'avantage la flexibilité que peut apporter la formation en ligne: on peut y accéder librement, les apprenants peuvent suivre un parcours personnalisé, avancer à leur rythme, choisir les horaires. Il est possible de travailler de manière autonome ou accompagnée, en groupe ou individuellement. Dans cette optique, il est nécessaire que ce type de formation soit réfléchi, et bien planifié par le formateur (scénarisation, encadrement, évaluation). D'après le même auteur, les parcours de formation en ligne s'appuient sur quatre piliers fondamentaux[10]: des activités pédagogiques, des ressources, des outils de communication, une chronologie. Les échanges, synchrones ou asynchrones, constituent une sorte de "présence à distance" et soutiennent la communication pédagogique en ligne, à partir des outils proposés.

L'approche par tâches est également essentielle, car elle favorise le développement de compétences langagières et permet la réalisation d'un scénario pédagogique qui met l'accent sur l'apprenant, qui deviant l'actant principal de la classe. Afin d'élever le défi, la démache pédagogique doit s'inscrire dans une perspective actionnelle, telle que définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues: « *La perspective privilégiée ici este (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés* »[11].

Dans cet espace virtuel d'échange et d'interconnexion, les fonctions du tuteur s'articulent, d'après Mangenot, autour de trois niveaux principaux : organisationnel, pédagogique et socioaffectif[12]. Sa présence aide à développer les aspects socio-affectifs, à créer des liens, à rassurer et à motive les participants. Bine qu'elles alternent avec les activités à distance, les séances présentielles dynamisent la formation et permettent aux apprenants de mieux gérer leur parcours. De même, celles-ci sont utiles pour la pratique de l'interaction orale, mais il est encore possible de pratiquer la production orale à distance, en mode synchrone ou asynchrone (enregistrer une production et la poster sur la plateforme en ligne, par exemple). Du côté du distanciel asynchrone, les points forts en sont le temps de réflexion et le rythme de travail propre.

La recherche sur les dispositifs hybrides met en évidence la nécessité de l'intégration par les enseignants d'une démarche pédagogique focalisant sur l'innovation technopédagogique favorisée

[8] Cf. Charlier et al., 2006: 475
[9] Mangenot, 2017:11
[10] idem, 44
[11] CECRL, 2000: 15
[12] « *un des rôles centraux du tuteur va consister à créer des situations d'interaction réalistes et motivantes, ce qui facilite l'approche par les tâches, le recours à internet et la notion de scénario de communication* », affirme Mangenot (2017: 109).

par l'articulation harmonieuse présence-distance[13]. Tout en couvrant plusieurs dimensions formatives (apprentissage en ligne/ en présence, apprentissage autonome/ collaboratif, apprentissage structuré/ non structuré, en faisant appel à des contenus génériques/ particularisés, apprentissage applicatif), le *blended learning* mélange, d'une part, une formation hors ligne, qui repose, en milieu professionnel, sur l'enseignement en présence, à l'aide des médias imprimés et, d'autre part, une formation en ligne à partir d'un contenu d'apprentissage en ligne, en développant un travail collaboratif et en disposant d'équipements mobiles.

En vue d'une meilleure vision d'ensemble, nous considérons pertinente la taxonomie de Patrick Guillemet[14], qui repère dans son étude plusieurs niveaux de l'apprentissage mixte, qui pourrait se réaliser, dans son optique, par juxtaposition (figure 1), intégration (figure 2), collaboration (figure 3) ou expansion (figure 4).

P. Guillemet distingue, à un premier niveau, entre une « hybridation simple », lorsque chaque composante a un caractère indépendant, une « hybridation en série », où les composantes sont successives et une « hybridation en parallèle », quand les composantes favorisent l'accomplissement de la même tâche. Le deuxième niveau, celui de l'intégration, porte sur une « hybridation systémique », à l'intérieur de laquelle les composantes interagissent et se soutiennent mutuellement.

Pour ce qui est le troisième niveau, Guillemet propose une « hybridation assistée », où les composantes sont complétées par du tutorat (en présentiel ou électronique), du coaching ou du mentorat et/ou des activités collaboratives.

Finalement, le quatrième niveau concerne une « hybridation implantée », lorsque le système inclut des ressources sur le lieu de travail, des médias électroniques, le Web et des équipements mobiles, tout en facilitant le transfert des apprentissages.

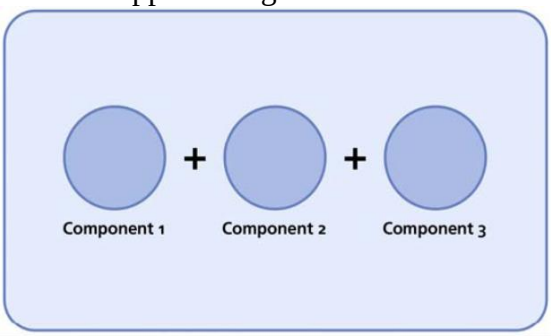


Figure 1

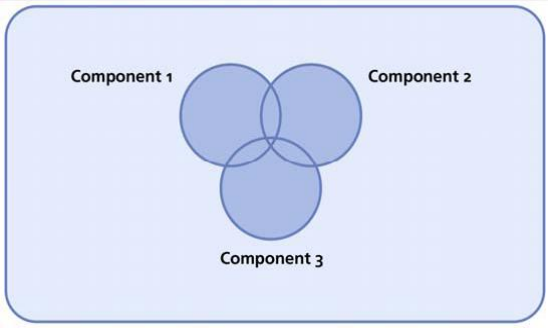


Figure 2

[13] « *Blended learning focuses on optimizing achievement of learning objective by applying the « right » learning technologies to match the « right » personal learning style to transfer the « right » skills to the « right » person at the « right » time »* (Singh, Reed, 2001: 29)

[14] https://sites.google.com/site/versluqambimodale/Home/la-formation-hybride, P. Guillemet, *Enseignement bimodal, hybride, mixte, en alternance… Un état des lieux* (2006)

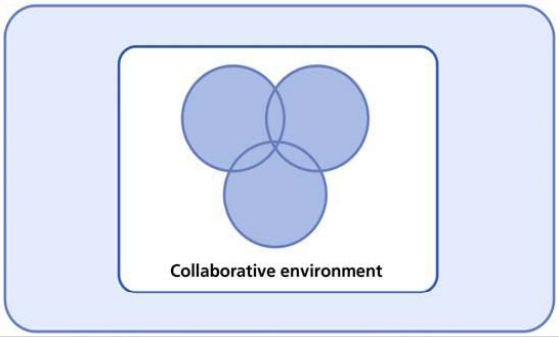


Figure 3

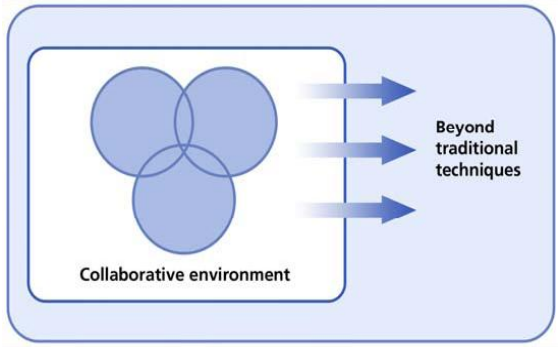


Figure 4

Le modèle IBM, *4-Tier Learning Model*[15], pourrait s'appliquer à la formation hybride, proposant quatre séquences pour l'articulation optimale du présentiel et du distanciel : *Learning from information* (références en ligne), *Learning from interaction* (apprentissage interactif, simulations, jeux en ligne et multimédia), *Learning from online collaboration* (classes virtuelles, laboratoires, travail collaboratif), *Learning from co-location* (laboratoires en présence, mentorat, jeux de rôles, coaching, études de cas).

Par ailleurs, la remise à jour des nouvelles pratiques de classe s'articulent sur la distinction de plusieurs dimensions fondamentales, qui connaissent une délimitation à part chez M. Oddou, dans son étude sur « l'enseignant multidimensionnel »[16]. Il y représente quatre dimensions de l'apprentissage : celle qui relève de la dialectique temps-espace, car le cours se prolonge en dehors de la classe grâce aux activités en ligne, une deuxième qui repose sur l'opposition privé-public (l'individu et la collectivité), une autre mettant en lumière le rôle du formateur (« du maître au guide ») et la dernière, qui focalise sur l'interconnexion et la collaboration (grâce à l'internet, on mutualise les pratiques et on crée des espaces de rencontre et d'échange).

En nous rapportant à notre expérience didactique en tant que formateur en FLE pour les adultes, nous avons constaté que la formation mixte s'avérerait nécessaire dans le contexte où deux heures de cours par semaine paraissaient insuffisantes pour améliorer les différentes compétences. Par conséquent, la solution a été un complément du cours en présentiel, c'est-à-dire le travail supplémentaire sur une plateforme en ligne, à partir de ressources numériques variées, exploitant les quatre compétences de base. C'est ainsi qu'est née l'idée de faire appel à un dispositif hybride qui proposerait d'alterner des séances en présentiel avec des activités à distance sur la plateforme Edmodo, en permettant de cette manière l'augmentation du temps dédié à la formation et l'adaptation du parcours en fonction du rythme de travail de chacun.

Suite à la recherche opérée parmi les pratiquants d'une formation hybride, nous constatons que celle-ci apporte plus de flexibilité, s'accompagne d'un taux d'abandon équivalent ou moindre, suscite un sens de la communauté plus intense et contribue à l'amélioration des résultats, ainsi qu'à une réussite plus rapide à des coûts raisonnables. D'autre part, sa mise en place ne se réalise pas

[15] Implementing the 4-Tier Blended Learning Model from IBM, 2002: 7

[16] Selon Oddou (2015), le rôle de l'enseignant ne se limite plus aux simples pratiques de classe, l'innovation pédagogique étant indissociable du contexte numérique.

quand même sans poser des problèmes, son efficacité reposant néanmoins sur un ensemble de facteurs, qui se rapportent soit aux étudiants (motivation, capacité d'expression, disponibilité, engagement, confiance en soi), soit aux enseignants (capacité d'adaptation, maîtrise des outils numériques) ou aux institutions (ouverture à l'informel, à l'innovation, au collectif, à l'interactif et à la diversité). De nombreux didacticiens, tels que Denis ou Decamps, Depover et De Lièvre[17] insistent sur l'importance de la fonction socio-affective du tuteur, point de vue que nous partageons d'ailleurs entièrement. C'est pourquoi nous avons toujours varié les activités en présentiel par le travail en petits groupes, de manière à créer un espace d'échange familier, propice à l'interaction et à la découverte mutuelle. L'analyse de l'aspect relationnel nous a mené vers le constat que les deux façons de travail (en présentiel et à distance) illustraient des perspectives intéressantes, focalisant, de manière différente, sur l'interaction et la communication: la complémentarité du travail en équipe direct et de l'échange sur le forum donne naissance à une démarche complexe, favorisant l'amélioration des compétences d'expression (écrite et orale) chez les participants. Nous pouvons aussi mentionner, en termes d'avantages, les différents feedbacks individualisés de manière régulière, aussi bien par le tuteur que par les autres participants.

En réponse à notre hypothèse de départ portant sur l'efficacité et la pertinence d'une formation de type hybride dans l'amélioration des compétences en français en milieu professionnel, nous pourrions dire que la conception d'un dispositif mixte apparaît comme une nécessité dans les entreprises qui travaillent en partenariat avec les français. Les activités à distance, proposées en complémentarité du parcours en présentiel, constituent un apport indéniable à la fois pour l'apprenant et l'enseignant. D'une part, elles répondent aux besoins d'autonomie, de flexibilité et de temporalité des apprenants; d'autre part, elles offrent aux enseignants l'opportunité de mieux gérer l'hétérogénéité du groupe et de repenser le statut de l'apprenant, qui devient plus impliqué dans le processus formatif. Même si les apports d'une telle formation sont incontestables, nous en avons constaté des limites liées à sa mise en oeuvre (du point de vue technique et pédagogique). La simple intégration du numérique ne suffit pas à motiver et à améliorer le parcours de l'étudiant, ce sont les choix pédagogiques (méthodes et stratégies) et l'accompagnement humain qui font la difference dans l'atteinte des objectifs. Quant à l'enseignant-tuteur, ce n'est pas du tout facile de faire face à de nouveaux rôles et à adopter de nouvelles pratiques qui ne vont pas de soi qt qui exigent une formation particulière. La conception d'un dispositif hybride implique une réflexion importante sur plusieurs paramètres: l'articulation présence-distance (comment assurer l'équilibre entre les deux types d'apprentissage), l'accompagnement humain (la fréquence et l'organisation des interventions du tuteur dans l'espace virtuel), la médiation (des stratégies pour susciter l'interaction et la communication de manière variée et interactive).

En tant que constat personnel, nous devons admettre que la formation hybride constitue un véritable défi de l'enseignement moderne et une réelle alternative d'apprentissage pour les adultes, dont les possibilités en termes de disponibilité et de flexibilité horaire sont beaucoup plus limitées: « l'application de l'approche hybride est un outil efficace car elle combine différentes formes d'apprentissage en mettant en oeuvre toutes les exigences et critères de l'enseignement moderne »[18].

BIBLIOGRAPHY

BARBOT, M.-J. (1998). « Présentation – Évolutions didactiques et diversifications des ressources ». *Études de linguistique appliquée*, no. 112, pp.389-396

CHARLIER, B.; DESCHRYVER, N. & PERAYA, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance: une definition des dispositifs hybrids ». *Distances et savoirs*, 2006/4 Vol. 4, pp. 469-496

[17] Selon ces auteurs, c'est à l'enseignant d'encourager et de motiver les apprenants, tout en créant une atmosphère favorable à l'échange.
[18] Cf. Stasilo, 2017: 114

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier

CORDINA, D.; ODDOU, M. & RAMBERT, J. (2018). « Pratiques et projets numériques en classe de FLE ». Paris: CLÉ International

DECAMPS, S.; DEPOVER, C. & DE LIEVRE, B. (2011). « Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance ». In Nissen, E.; Poyet, F.; Soubrie, T. (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble: Ellug, pp. 123-146

DENIS, B. (2003). « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? ». Distances et savoirs, 2003/1 Vol. 1, pp. 19-46. DOI: 10.3166/ds.1.19-46

GUILLEMET, P. (2006). « Enseignement bimodal, hybride, mixte, en alternance… Un état des lieux »

sur https://sites.google.com/site/versluqambimodale/Home/la-formation-hybride

IBM (2002). « Implementing the 4-Tier Blended Learning Model »

LEVY, P. (1997). « L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace », Ed. La Découverte

MANGENOT, F. (2008). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In: M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (éds). Journées Communication et apprentissage instrumenté. Paris: Hermès-Lavoisier, p. 13-26

MANGENOT, F. & PERAYA, D. (2017). « Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique », Vanves, France: Hachette – Français langue étrangère

ODDOU, M. (2015). « Innovation pédagogique et numérique: bienvenue à l'enseignant multidimensionnel » , dans *Le français dans le monde*

PISANI, F. & PIOTET, D. (2008). « Comment le web change le monde. L'alchimie des multitudes », Pearson Éducation France

SINGH, H. & REED, C. (2001). « Achieving Success with Blended Learning ». Centra Software. ASTD State of the Industry Report. American Society for Training and Development

STASILO, M. (2017). « Apprentissage du français de la douane dans le cadre d'un dispositive hybride ». DE GRUYTER (en ligne), pp. 105-129

ZOUROU, K. (2006). « Effets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation ». *Le français dans le monde*, Recherches et applications, juillet, pp. 101-110

THE FUNCTIONING OF THE VERB IN THE ROMANIAN LANGUAGE

Carmen Dimitria

PhD Student, "Ştefan cel Mare" University of Suceava

Abstract:According to traditional grammar, the verb is a flexible part of speech that conjugates itself and expresses actions or states. The criterion of such a definition is a vague one morphologically and syntactically.
Modern grammar recovers those dimensions of the verb omitted in traditional grammar, obtaining a complex analysis of the most active and important parts of speech. According to them, several theoretical plans are identified: morphological, semantic, semantic - syntactic, pragmatic, typical of modern grammar which allows a more precise articulation of dimensions and of verb potentiality.
In conclusion, the joining of a general verb methodology and its paradigmatic description (specific categories of mode, time, number, person, appearance, diathesis) may constitute a preamble to the presentation of verbs classes.

Keywords: verb, mode, time, person, number

Verbul este o clasă lexico-gramaticală caracterizată printr-un set de trăsături extrem de bogat şi deschis faţă de alte părţi de vorbire.

Gramaticile tradiţionale[1] definesc verbul ca o parte de vorbire flexibilă care se conjugă şi exprimă acţiuni sau stări. Criteriul, aşadar, al unei astfel de definiţii este unul vag morfologic şi semantic, fiind eludate o serie de alte criterii cu o relevanţă specială pentru verb, cum ar fi: criteriul sintactic şi cel semantico-sintactic (verbul este în fond cel care activează sintaxa), respectiv criteriul pragmatic inerent unei descrieri complete a acestei părţi de vorbire. Gramaticile de orientare modernă[2] (preponderent structuralistă) recuperează aceste dimensiuni ale verbului omise în gramaticile tradiţionale obţinând o circumscriere de o mare complexitate a celei mai active şi mai importante părţi de vorbire. Desfăşurarea pe mai multe planuri teoretice, precum cel morfologic, semantic, semantico-sintactic, pragmatic, tipică gramaticilor de orientare modernă permite o mai precisă articulare a dimensiunilor şi a potenţialului verbului; sunt astfel scoase în evidenţă capacităţile semantico-sintactice matriciale pentru o parte de vorbire în calitate de centru al grupului verbal, capacităţile pragmatice, de relaţionare cu contextul enunţării, evocatoare a înseşi trăsăturii sale acţionale (verbul ca act, „a zice" ca „a face").

Sub aspect morfologic verbul prezintă flexiune specifică, numită conjugare. Sintactico-semantic el este nucleul care asigură structura propoziţiei şi coeziunea componentelor de bază: substantiv-verb-complement; verbul are calitatea de a atrage şi de a organiza actanţii, componente intim legate de semantica internă a verbului şi tot el este acela care le atribuie acestora funcţii semantice, numite şi roluri tematice, precum şi restricţii de formă (de caz, de prepoziţie).

Din punct de vedere semantic, verbul exprimă acţiuni, evenimente şi stări fixate temporal şi înfăţişate aspectual. Pragmatic, verbul este înzestrat cu un ansamblu de categorii gramaticale capabile să transforme o organizare sintactică într-un fapt de enunţare prin potenţialul lor deictic (timp, mod, persoană, număr); prin ancorarea deictică pe care o realizează, verbul asigură grupului organizat în jurul lui o autonomie nu numai sintactico-semantică ci şi pragmatică. Verbul este

[1] Gramatica limbii române, Editura Academiei, Bucureşti 1966
[2] Gramatica limbii române, Editura Academiei, Bucureşti 2005, p.323

aşadar, atât distribuitor de funcţii sintactice şi de roluri tematice, cât şi purtător al mărcilor (pragmatice) de predicativitate.

Cea mai generală clasificare semantică[3] se realizează în funcţie de două trăsături semantice interne, **schimbare** şi **agentivitate**; conform acestui criteriu sunt decelabile trei clase de verbe:

- **verbe de stare** (definite -Schimbare, -Agentivitate) precum verbele: „*a durea, a plăcea, a se mira, a se teme, a urî, a ustura, a se înrudi, a se învecina, a se sinchisi*”
- **verbe de eveniment** (definite prin +Schimbare, -Agentivitate) precum verbele: „*a ajunge, a cădea, a îmbătrâni, a se scumpi, a seca*”
- **verbe de acţiune** (definite prin +Schimbare, +Agentivitate) precum: „*a alerga, a citi, a învăţa, a trimite, a vinde, a repeta*”.

Tipul de clasificare semantică este însă unul de o mare complexitate, realizându-se după numeroase criterii: reprezentarea unei acţiuni, a unui eveniment sau a unei stări; prezenţa în matricea semantică a verbului a unui anumit rol tematic; corelaţia dintre un tip de acţiune, de eveniment sau de stare şi un rol tematic; trăsături inerente de tipul „aspectului” sau al „modului” etc.

Astfel dacă verbul primeşte un actant cu rolul **Agent** (lexicalizat sau nelexicalizat în realizările sintactice ale verbului) verbul este de tip **agentiv**, rolul de **Agent** caracterizându-se, în cadrul relaţiei de predicaţie, prin trăsăturile [+Uman, +Control asupra acţiunii]; de exemplu: ***Elevul*** [+Uman] *citeşte cu atenţie* [+Control]. Pentru realizarea acţiunii, **Agentul** se poate ajuta de un **Instrument**, fapt care duce la compatibilitatea şi coocurenţa **Agent-Instrument** în structura de roluri a verbelor (verbele care acceptă **Agent**, acceptă şi **Instrument**: *Maria scrie* ***cu stiloul***); în cazul verbelor numite instrumentale, **Instrumentul** este încorporat în matricea lor semantică („*a biciui, a ciocăni, a cosi, a patina*” etc.)

Există de asemenea compatibilitate a rolurilor **Agent-Pacient**, **Agentul** acţionând asupra unui obiect (asupra **Pacientului**) care poate să rămână exterior acţiunii („*Citeşte* ***o carte***”), care se poate modifica prin efectele ei („*Zugrăveşte* ***o cameră***”) sau care se constituie numai ca rezultat al acţiunii („*Construieşte* ***o casă***”). Implicaţiile rolului de **Agent** sunt însă mai complexe: **Agentul** acţionează în vederea unui scop, în beneficiul sau în detrimentul cuiva, determinând compatibilitatea rolului **Agent** cu un component exprimând scopul („*Maria învaţă* ***pentru examen***”) sau a rolurilor **Agent-Beneficiar** („*Maria pregăteşte mâncare* ***copiilor***”); **Agentul** îşi poate asocia un alt actant în realizarea acţiunii, de unde compatibilitatea rolului **Agent** cu un **Comitativ** („*Copilul se joacă* ***cu prietenii***”).

Absenţa **Agentului** din structura de roluri a verbului este specifică verbelor numite **nonagentive**. În cazul acestor verbe intervin alte roluri tematice:

- în cazul verbelor **nonagentive psihologice sau de percepţie** intervine rolul *Experimentator*, rol îndeplinit de un nominal animat exprimând fiinţa afectată de starea (fizică sau psihică), dar nedeţinând un control asupra acesteia (de exemplu „***îi** place, **îl** doare, **îl** îngrozeşte, **îl** uimeşte, **îi** pasă*);
- în cazul verbelor **relaţionale şi al celor de localizare** (exprimând relaţii diferite precum asemănare, diferenţă, rudenie, vecinătate etc.: „***Maria** se învecinează cu mama*”) intervine rolul **Temă** care desemnează obiectul unei localizări sau schimbări, respectiv obiectul implicat în relaţie (*„**Situaţia** rămâne aceeaşi”, „**Maria** locuieşte cu părinţii”*);
- în cazul verbelor **ergative (inacuzative)** apare rolul **Pacient** care reprezintă obiectul unei schimbări de stare, el fiind atribuit unui actant animat sau nonanimat al verbului, implicat în proces şi suferind efectele acestuia (*„**Copilul** creşte în greutate”, „**Clădirea** se demolează”, „**Drumul** se bifurcă”*);
- deşi caracterizează în mod curent verbele agentive, **Beneficiarul** şi **Instrumentarul** pot apărea în condiţii speciale şi la nonagentive precum: **Beneficiarul** este prezent la verbele conţinând în matricea lor semantică trăsătura [+Beneficiar] (de exemplu: *„**Maria** beneficiază de ajutor”,*

[3] Gramatica limbii române, Editura Academiei, Bucureşti 2005, p.326

*„Situaţia **mă** favorizează”*), iar **Instrumentarul** apare în cazul verbelor nonagentive de percepţie precum: *„A văzut **cu ochii**”, „A auzit **cu urechile**”*;

pentru o clasă puţin numeroasă de verbe intervin şi rolurile circumstanţiale în matricea semantico-sintactică a acestora: **Locativul** („*Intră **în clasă***”); **Sursa locativă sau temporală** (*„Vine **de la piaţă**”, „Datează **din alt secol**”*); **Ţinta** („*Mihai ajunge **la şcoală***”); **Modalul** („*Procedează **incorect***”); **Măsura** („*Bijuteria valorează **mult***”

Pe baza altor criterii de clasificare, valorile **de aspect** şi **de mod**, trăsături semantice legate de categoria predicaţiei pot fi asociate verbului în diferite feluri:

● pot fi încorporate în matricea semantică a unor verbe (precum distincţia aspectuală **momentan** versus **durativ** sau distincţia modală **necesar** versus **posibil**);

● pot fi cuprinse în forme din paradigma verbului (cazul formelor modale ca purtătoare flexionare ale valorilor de mod: „*cânt, aş cânta, să cânt*”);

● pot fi exterioare verbului, dar strâns legate de proces fiind cuprinse în structura semantică a unor verbe-operatori şi transmise astfel verbului semantic principal în cadrul sintagmei [Verb operator+Verb semantic plin] (precum în cazul **verbelor-operator de aspect**, cum ar fi: „*începe/continuă/termină*” şi al **verbelor-operator de mod**, cum ar fi: „*trebuie/poate*”);

● pot fi cu totul exterioare procesului introduse prin componente lexicale modalizatoare (***Probabil/cică/sigur/neîndoielnic** pleacă la Bucureşti*).

După criteriul caracterului decompozabil al predicaţiei se disting mai multe clase de verbe dintre care cea mai productivă este clasa verbelor **cauzativ-factitive** („*face să/determina să*” este predicativul agentiv inclus în matricea semantică a acestor verbe: „*L-**a îmbogăţit***”).

Din perspectiva unei *descrieri morfologice*, verbul se defineşte ca parte de vorbire flexibilă, a cărui flexiune specială se numeşte conjugare; aceasta constă în modificarea formei verbului conform categoriilor de mod, timp, aspect, persoană, număr, diateză. Categoriile de timp şi de aspect sunt legate de caracteristica de procesualitate a verbului. Timpul, persoana şi modul fac trimitere la situaţiile de comunicare, persoana vizând participanţii la comunicare (locutorul sau interlocutorul), timpul exprimând momentul desfăşurării procesului prin raportare la momentul emiterii propoziţiei (timpul textual sau discursiv), iar modul reflectând atitudinea locutorului faţă de evenimentul descris, caracteristica de realitate de posibilitate. Categoria diatezei implică o dimensiune sintactică (permite alegerea în poziţia subiectului fie a agentului, fie a pacientului), respectiv o dimensiune pragmatică, întrucât alegerea ca subiect a agentului sau a pacientului este determinată textual (discursiv). Categoriile de persoană şi de număr îndeplinesc pe lângă rolul pragmatic şi un important rol sintactic întrucât asigură prin intermediul acordului o legătură sintactică a verbului cu unul dintre grupurile nominale (grupul subiectului sau grupul obiectului).

Din punct de vedere pragmatic, categoriile de timp, mod, persoană, diateză, pe lângă semnificaţia lor strict gramaticală au şi o importantă dimensiune pragmatică: timpul, modul şi persoana reprezintă categorii de tip deictic întrucât trimit obligatoriu la situaţia de enunţare (timpul raportează direct sau indirect momentul desfăşurării procesului la momentul emiterii propoziţiei/textului; persoana trimite, de asemenea, direct/indirect la protagoniştii actului comunicării (locutor şi alocutor; modul exprimă atitudinea locutorului faţă de cele enunţate). Diateza prin dimensiunea ei sintactico-pragmatică este unul dintre mecanismele sintactice care asigură o reorganizare a enunţului, respectiv a temei şi a remei dacă în construcţia activă poziţia de temă e rezervată Agentului structura pasivă păstrează poziţia temei pentru pacient şi atribuie Agentului partea rematică a construcţiei.

Verbele perfomative reprezintă clasa cu cea mai mare relevanţă pragmatico-sintactică: *(te) acuz, (te) avertizez, (îţi) declar, (îţi) ordon (îţi) promit, (îţi) recomand, (te) sfătuiesc* etc.

În ansamblu, trecând în revistă câteva dintre cele mai proeminente criterii de clasificare a verbului, devine incontestabilă relaţia de extremă complexitate prin care verbul se distinge de toate celelalte părţi de vorbire.

De aceea, o descriere paradigmatică a verbului, cu principalele sale categorii gramaticale, ar putea completa tabloul unei prezentări generale a celei mai importante părţi de vorbire: modul, tipul, aspectul, numărul şi persoana, respectiv diateza.

Modurile predicative (personale) sunt ansambluri de forme verbale care aparţin categoriei modalizatorilor (expresii lingvistice prin care este redată implicarea vorbitorului în enunţ). Există în limba română actuală cinci ansambluri modale (este vorba despre modurile personale), fiecare dintre acestea deţinând mai multe serii de forme: *indicativul, condiţionalul, prezumtivul, imperativul* şi *conjunctivul*.

Din perspectiva unei **descrieri sintactice** şi **sintactico-semantice**[4] verbul îşi organizează, în funcţie de trăsăturile lui semantico-sintactice inerente, actanţii reprezentaţi prin nominale şi echivalentele sale sintactice (forme verbale nepersonale şi propoziţii cărora le atribuie funcţii semantice/roluri tematice); pe lângă atribuirea de roluri tematice (precum AGENT, PACIENT, SURSĂ, ŢINTĂ, EXPERIMENTATOR, LOCATIV) verbul impune, în plan semantico-sintactic, restricţii de formă (de caz, prepoziţie sau conjuncţie) şi, de asemenea, impune o preferinţă tematică (de exemplu aşezare preferenţial postverbală). Verbul în calitate de centru al grupului verbal determină aşadar aşezarea numelor actanţiale într-o anumită poziţie/funcţie sintactică fiind răspunzător de funcţiile sintactice primite de nominale (subiect, complement direct, complement indirect etc.) precum şi de structurarea sintactică a grupului constituit în jurul său. Fiecare verb se caracterizează astfel printr-o schemă de organizare individualizată prin numărul de actanţi pe care îi cere şi prin funcţia sintactică a fiecărui actant: de exemplu verbul „a trimite" se caracterizează prin următoarea schemă de organizare sintactică $Nominal_N$+$Nominal_{Ac}$+$Nominal_D$ (Subiect+Complement Direct+Complement Indirect: *„Maria trimite cărţi copiilor"*).

De aceea, o descriere paradigmatică a verbului, cu principalele sale categorii gramaticale, ar putea completa tabloul unei prezentări generale a celei mai importante părţi de vorbire: modul, tipul, aspectul, numărul şi persoana, respectiv diateza.

Sub aspect **semantico-pragmatic**, principala caracteristică a verbului la un mod personal este capacitatea de a „ancora" procesul comunicat şi anume de a determina modificarea sistematică a formelor verbale în funcţie de doi parametrii esenţiali ai situaţiei de comunicare: *protagoniştii* actului de comunicare (interlocutorii exprimaţi prin număr şi persoană) şi *momentul enunţării* (timpul). Aşa se explică flexiunea modurilor personale care este flexiune de persoană, număr şi timp. Din punct de vedere sintactic, verbele la mod personal au o poziţie nucleică în cadrul unei propoziţii, indiferent de natura ei (independentă, regentă sau dependentă). O caracteristică esenţială pentru un verb cu formă de mod personal este şi faptul că acesta, în calitate de centru al unui grup care are autonomie enunţiativă, conţine şi informaţii privitoare la „atitudinea" celui care comunică faţă de procesele comunicate. Deşi o categorie gramaticală a verbului, modul are implicaţii asupra întregului enunţ întrucât transmite informaţii legate de subiectivitatea vorbitorului, de felul în care el consideră procesele comunicate. Principala opoziţie pe baza căreia sunt caracterizate modurile verbale este aceea dintre real şi posibil (nonreal); astfel indicativul exprimă procese reale, în timp ce condiţionalul, conjunctivul, imperativul şi prezumtivul redau procese posibile (nonreale) (prin rafinarea acestui criteriu în funcţie de atitudinea vorbitorului faţă de informaţia transmisă se asumă că prin formele de indicativ se specifică procese considerate de către locutor ca reale, iar prin toate celelalte forme se exprimă procese considerate de locutor ca posibile.

În concluzie, alăturarea unei metodologii generale a verbului şi a descrierii sale paradigmatice (categorii specifice de mod, timp, număr, persoană, aspect, diateză) pot constitui un preambul la prezentarea claselor de verbe.

BIBLIOGRAPHY

*** *Gramatica limbii române. Vol. I,* Bucureşti, Editura Academiei Române, 1966.

[4] Gramatica limbii române, Editura Academiei, Bucureşti 2005, p.325

*** *Gramatica limbii române. Vol. I, Cuvântul*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2005.

*** *Istoria limbii române. Vol. II*, Bucureşti, Editura Academiei, 1969.

Avram, Mioara, *Gramatica pentru toţi*, Bucureşti, Editura Academiei, 1986.

Bejan, D., *Gramatica limbii române. Compendiu*, Bucureşti, Editura Echinocţiu, 1995.

Berejan, Silviu, *Terminologia – cea mai dinamică componentă a lexicului unei limbi naturale*, în „Probleme actuale de traducere şi terminologie", Chişinău, 2002.

Brâncuş, Grigore, *Morfologia verbului în limba romană contemporană*, Editura Univers, Bucureşti, 1976.

Coteanu, I., *Gramatica de bază a limbii române*, Bucureşti, Editura Garamond, 1982.

Coteanu, Ion, Angela Bidu-Vrânceanu, *Limba română contemporană*, vol. II, Bucureşti, 1979.

Crăciun, Corneliu, *Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu*, Deva, Editura Emia, 2007.

Crijanovschi, Andrei, *Dicţionar de dificultăţi ale limbii române,* Chişinău, 2001.

Dimitriu, Corneliu, *Tratat de gramatică a limbii române. Morfologia*, Iaşi, Editura Junimea, 1999.

Graur, Alexandru, *Puţină gramatică*, vol. I, Bucureşti, 1987; vol. II, Bucureşti, 1988.

Guţu-Romalo, Valeria. *Morfologia structurală a limbii române*, Bucureşti, Editura Academiei, 1968.

THE „IMAGE-TEXT" RELATIONSHIP IN THE SCIENTIFIQUE POPULARIZATION DISCOURSE ON DIGITAL MEDIA

Ileana Constantinescu

PhD Student, University of Craiova

Abstract:This research aims at the „image-text" relationship in the scientific popularization discourse on digital media. To analyze this relationship we will rely on the concept of „technographism" borrowed from Marie-Anne Paveau; graphicism, reffering both to the „gesture to draw" so to the image and to the „gesture to write" so to texts. We ask ourselves the following question: it is a „text iconization" or „textualization of the image". What is the purpose of this relationship (image-text) that the Internet establishes in its speech? Does it want to illustrate its words or does it simply support its speech and convey more information? The screenshort is also part of our research because it represents a true transformation of textuality both in terms of reading and receiving the message.

Keywords: scientific popularization, graphicism, „image-text" relationship.

Le discours de vulgarisation scientifique sur des réseaux numériques est notre point d'intérêt parce qu'à nos jours l'Internet est vu comme indispensable dans presque tout domaine. Notre domaine d'analyse est la vulgarisation scientifique dans les discours sur Twitter et YouTube.

Comme objectifs nous nous proposons de voir le statut de l'image dans ces textes de vulgarisation en insistant sur le concept de « technographisme », terme emprunté de Marie-Anne Paveau. L'association du texte et de l'image dans « un composite natif d'internet » (PAVEAU 2017 : 305) définit le technographisme vu d'une double perspective : *le graphisme* qui renvoie à la fois « au geste de traces » donc à l'image, et « au geste d'écriture », donc au texte. Les supports technologiques (portables, ordinateurs, tablettes) ouvrent des nouvelles perspectives pour l'écriture.

L'internaute, dans notre cas le vulgarisateur scientifique, essaye de partager ses informations d'une manière plus commode pour le lecteur et alors il veut transmettre des émotions ou bien amuser, obtenir des réactions, ou faire penser ou méditer la personne qui lit son texte. Pour cela il fait appel à ce que Michael Nerlich nomme « iconotexte », concept qu'il voit tout d'abord dans les bandes-dessinés, l'album ou le cinéma : « une unité indissoluble de texte(s) et image(s) dans laquelle ni le texte ni l'image n'ont fonction illustrative et qui-normalement mais non nécessairement – a la forme d'un livre ». (Nerlich 1990). D'ici la relation plus tard établie : icône et texte, image et texte.

Patrick Baud a redistribué
Sébastien Carassou @FlashCordon · 10 h
#VendrediLecture
Le superbe "Nature secrète" de @patrick_baud et @pierrekerner est ce qui se rapproche le plus d'un Pokédex de la vraie vie. Attention cependant : il est impossible de lire ce livre sans avoir la voix des deux auteurs en tête.
SECRÈTE
Merveilles insolites du vivant
PATRICK BAUD | PIERRE KERNER
DUNOD
3
15
54

Figure 1. Capture d'écran. Image et texte
Source : Twitter

L'iconisation du texte

Dans les texte-discours numériques (sur des réseaux sociaux ou chaînes YouTube, l'internaute intègre des images comme les captures d'écran ou la photographie d'un extrait de texte, ayant à première vue un double but : illustrer donc appuyer son discours et transmettre une information plus précise ou plus riche. On se pose alors la question : il s'agit de « l'iconisation du texte ou de la textualisation de l'image? », Marie-Anne Paveau parle de l'énonciation matérielle visuelle : « l'image travaille le texte » (2017 : 306).

Dans les textes sur Twitter, la capture d'écran a une fonction plus complexe parce que, grâce à elle, l'internaute peut s'exprimer dans un message plus long qu'un tweet qui contient seulement 240 caractères.

Il y a aussi une application intitulée « ICONOTEXTE » qui nous aide à éditer une séquence d'images sous-titrées et qui publie sous forme de livre, diaporama ou portfolio nos demandes.

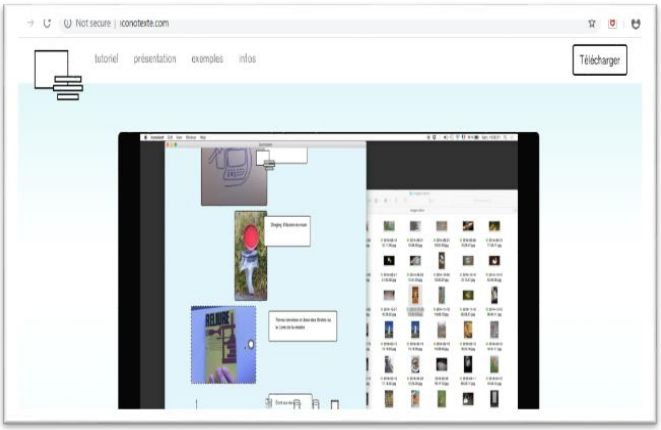


Figure 2. Capture d'écran-Application iconotexte

La relation texte-image est responsable de la production de l'émotion, du sens ou de l'aspect esthétique. « La spécificité de l'iconotexte comme tel est de préserver la distance entre le plastique et le verbal pour, dans une confrontation coruscante, faire jaillir des tensions, une dynamique qui opposent et juxtaposent deux systèmes de signes sans les confondre. » affirmait Alain Montandon, dans les actes d'un Colloque organisé en 1988 à l'Université Blaise Pascal dans « Introduction », p. 6.

L'image peut être utilisée pour illustrer ses dits, comme dans la figure 3., ou pour promouvoir un événement, un concept etc. comme dans la figure 4.

Figure 3. Capture d'écran, image qui illustre l'information donne par le vulgarisateur
Source : Twitter

Patrick Baud a redistribuit
Cyrus North @CyrusNorth · 21 nov.
Nouvelle Vidéo !
On règle un (petit) problème en Palestine, à Bethléem !
youtu.be/BWAiGYtfqq8
J'espère que ça vous plaira et n'hésitez pas à RT, ça m'aide beaucoup :)
ON REGLE UN (PETIT) PROBLEME EN PALESTINE
Israël et Palestine

Figure 4. Capture d'écran, image-texte qui annonce un événement
Source : Twitter

Marie-Anne Paveau voit le technographisme comme « un composite numérique natif » et propose six principes de fonctionnement pour caractériser les discours numériques natifs : la composition, la délinéarisation, l'augmentation, la relationalité, l'investigabilité et l'imprévisibilité (Paveau 2017a). Pour aborder le technographisme elle parle du principe de composition qui rend compte de la nature structurellement hétérogène des éléments technolangagiers.

Toujours Marie-Anne Paveau nous donne une classification des formes de technographisme en ligne les plus fréquents : l'avatar, la bannière, le ticker, le bouton, le mème, la pancarte, l'incrustation textuelle et le filtre. L'avatar, la bannière et le tiker participent à la description du soi : l'avatar est une forme « d'expression de la personne » selon Anis ; il peut être à la fois iconique et textuel. Il apparaît en posture initiale et la bannière en position finale. Toutefois ils sont en relation, parce que l'avatar identifie l'énonciateur et la bannière apporte une seconde identification ; mais leur fonctionnement est surtout descriptif qu'identificateur, parce qu'ils sont facultatifs.

Le tiker (« la bande » ou « la réglette ») est un élément personnalisable, selon des catégories comme : naissance, mariage, anniversaire, vacances, fêtes etc., qui sont spécifiques pour chaque compte.

Le bouton est un *technosigne* producteur de discours, il est « l'image » du réseau (Facebook, Twitter, YouTube etc.) ou il représente un geste (aimer, partager, etc.)

Le mème langagier (qui peut être une vidéo, un personnage ou une personnalité célebre, une image ou un segment langagier : hashtag, expression, formule) est la représenation d'une idée ou d'un comportement qui passe d'une personne à une autre dans le cadre de la même culture. Il actionne pour transporter des idées culturelles, des gestes, des symboles, à l'aide des images ou des mots.

Le mème doit être pris dans son contexte, sinon il perd sa nature de technographisme numérique : « c'est le contexte qui fait le mème » (PAVEAU 2017 : 322). Maude Bonenfant le définit comme : « un élément de code culturel qui est reconnaissable et reproductible », et on a ici le terme de « lolcat » qui exemplifie très bien cette idée, Goudet explique les *lolcats* comme « des mèmes qui utilisent des images macros de chats ».

Les images macros sont toujours des technographismes, des « composites techno-verbo-iconiques » (PAVEAU 2017 : 321), donc des associations des images et des textes dans un cadre numérique.

La pancarte numérique est un élément photographié illustrant le texte sur la pancarte, l'image de l'énonciateur, donc la personne qui tient ce message, mécanisme qui finit avec la publication du résultat en ligne. Ce processus est intitulé par Marie-Anne Paveau un « techno-photo-graphisme ».

36,6 K de Tweeturi
Urmăriți
Radio Parleur @radioparleur · 19 sept.
#ACTUDESLUTTES : CONTRE DES CADENCES INFERNALES, ELLES BATTENT LE PAVÉ DEVANT LE CABINET DE @MarleneSchiappa
Les femmes de chambre du #Ibis #Batignolles réclament la fin de la #soustraitance hôtelière. #feminisme #hotel
#JE BOYCOTTE
ACCOR

Figure 5. Capture d'écran- Pancarte
Source : Twitter

Généralement, les messages sur la pancarte sont des hashtags ou des textes courts qui ont un impact sur le lecteur.

Les incrustations textuelles sont des composites texte-image, donc le résultat des textes qui sont ajoutés aux images.

Les filtres constituent une autre manière de textualisation de l'image. Une filtre-photo apparaît sur le profil de l'internaut ayant premièrement un fort but: soutenir une cause ou transmettre un message, une émotion.

La vulgarisation scientifique est un domaine très exploré aujourd'hui, le statut de vulgarisateur scientifique est devenu un métier. La technologie est le plus grand soutien pour ceux qui embrassent ce métier. Le vulgarisateur, le médiateur de la science, essaye de rendre les choses plus faciles. Son but est la compréhension immédiate de la science par le public-cible. Cela se passe dans l'environnement technologique, sur des réseaux numérique. Le discours de vulgarisation sur Twitter, d'où nos exemples, présente des traits très intéressants dans sa composition : des messages courts, seulement 240 caractères, des traits de la délinéarisation (donnée par des hashtags ou par des hyperliens qui font possible le passage d'une page à une autre, ou d'un texte à un autre), ou la possibilité d'insérer des images, des vidéos ou toute sorte des « incrustations textuelles » comme on a vu plus haut, les images ajoutées aux textes étant les plus importantes pour ce type de discours si nous pensons à son but: faire la science acessible par le public profane.

La relation image-texte reste un terrain d'investigation pour établir comment les choses se passent et quelle place occupent les deux. Mais, en guise de conclusion, nous soulignons le fait que les deux vont ensemble et forment une catégorie très répandue parmi les discours numériques notamment dans le monde numérique, même s'il s'agit de la « textualisation de l'image » ou de « l'iconisation du texte ».

BIBLIOGRAPHY

ANIS, Jacques, 1998, Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?, Paris-Bruxelle, De Boeck Université .

BONENFANT, Maude, 2014, « Le mème numérique : étude sémiotique des réseaux à partir des concepts de trace et d'indice », RISCP 12, https://journals.openedition.org/communiquer/1295.

NERLICH Michael, 1990, « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Reflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La femme se découvre* d'Evelyne Sinnassamy » in A. Montandon (éd.), *Iconotextes*, Paris, Ophrys, p. 255-302.

PAVEAU, Marie-Anne, 2017, *L'analyse du discours numérique. Dictionnaires des formes et des pratiques*, Hermann Éditeurs.

— 2017 (à par.) « Du microscope à la caméra subjective. Les observables natifs de l'internet », Le
discours et la langue 9.2.

Liste des figures

Figure 1. Capture d'écran. Image et texte. Source : Twitter
Figure 2. Capture d'écran-Application iconotexte
Figure 3. Capture d'écran, image qui illustre l'information donne par le vulgarisateur. Source : Twitter
Figure 4. Capture d'écran, image-texte qui annonce un événement. Source : Twitter
Figure 5. Capture d'écran- Pancarte. Source : Twitter

ELEMENTS OF SPECIALIZED VOCABULARY IN *PĂDUREA SPÂNZURAȚILOR* BY LIVIU REBREANU

Loredana-Maria Ghioală

PhD Student, University of Craiova

Abstract: The article presents an applicative study, an analysis of the specialized vocabulary in the novel Pădurea spânzuraților/ 'The forest of the hanged' by Liviu Rebreanu. The author practices the novel of psychological analysis, a novel of war and of the tragic condition of the Transylvanian intellectual, forced to fight against his own nation. The diversity of the specialized vocabulary elements creates an atmosphere specific to the harsh realism of the interwar period. The analysis brings to the fore the etymology, semantics and expressiveness of specialized lexical elements, representative of the interwar literary language.

Keywords: specialized vocabulary, analysis, etymology, meaning, literary language

1. Proza românească, în perioada interbelică (1918-1939), reușește să fie dominată de roman, un roman ajuns la deplina maturitate. Astfel, asistăm la un tablou literar diversificat, în care se remarcă romane istorice, tărănești, intelectuale, de analiză sau citadine.

Liviu Rebreanu, reprezentant de seamă al acestei perioade, prin *Pădurea spânzuraților* (1922) aduce în prim-plan ,,romanul războiului și al condiției tragice a intelectualului ardelean, silit să lupte cu arma în mână împotriva neamului său[1]", dar și ,,un intersant roman psihologic [...] pregătit printr-o nuvelă *Catastrofa*[2]".

Criticul literar Ov. Crohmălniceanu spunea că ,,grație lui Rebreanu, romanul nostru descoperă formula acelui realism modern, dur, necruțător, care a tras învățăminte capitale din experiențele naturalismului[3]". Prin romanul realist, de analiză psihologică, Liviu Rebreanu este considerat pentru valoarea internă a operei ,,cea mai autoritară fizionomie artistică în proză[4]", care utilizează mijloace dostoievskiene[5]. Drept urmare, atât literatura română, cât și limba literară s-au îmbogățit datorită diversității tematice și lexicale specifică epocii de tranziție.

2. Analiza urmărește prezentarea lexicului specializat în romanul realist de analiză psihologică din perioada interbelică. În cadrul analizei, pe lângă termenii științifici, am prezentat și elemente comune, dar și de limbă populară. Am avut în vedere proveniența, semantica și observațiile de natură morfologică. Cercetarea corpusului din romanul de analiză psihologică *Pădurea spânzuraților* de Liviu Rebreanu însumează aproximativ 140 de cuvinte, unități lexicale și sintagme specializate.

2. 1. Astfel, lexicul specializat analizat este:

a. anatomic: *ceafă*: „Vidor întoarse ochii spre ferestrele dinspre ogradă, oftă, se scărpină în *ceafă* [...]." (p. 265); *coapsă*: „[...] deodată se pomeni iar la pământ, cu o durere crâncenă în *coapsă* [...]." (p. 130); *grumaz*: „Plecăm *grumazul* și continuăm, Bologa!" (p. 167); *măduvă*: „Se simțea jignit până în *măduva* oaselor [...]." (p. 34); *orbită*: „[...] zise Apostol deodată foarte agitat, adăogând repede, cu niște ochi ieșiți din *orbite* [...]." (p. 348); *piept*: „*Pieptul* i se umfla sub puterea

[1] Rotaru, 1972: p. 596.
[2] Călinescu, 1968: p. 286.
[3] Crohmălniceanu, 1967: p. 255.
[4] Constantinescu, 1977: p. 42.
[5] Piru, 1981: p. 304.

loviturilor inimii rănite [...].” (p. 353); *vână*: „Se stăpânea, simțind însă cum i se infiltra ura în sânge, cum îi alerga prin toate *vinele*, ca o otravă.” (p. 89);

b. juridic: *acuzat, închisoare*: „Vei duce pe *acuzat* la *închisoare*, fiindcă deocamdată am terminat [...].” (p. 326); *audiență*: „Aghiotantul dădu mâna cu Bologa, pe care nu-l mai văzuse de la *audiența* cu bucluc [...].” (p. 146); *a condamna*: „Cum *să condamne* el, șeful bandei, tocmai pe complicii săi?” (p. 325); *condamnare*: „Apostol s-a născut tocmai în zilele când tatăl său aștepta la Cluj, *condamnarea*.” (p. 49); *crimă*: „A împărți dreptate sau a pedepsi pe cei vinovați nu-i *o crimă*, ci o datorie pentru orice om!” (p.323); *curte*: „[...] să lase *curtea* să judece în deplină independență.” (p. 334); *execuție*: „În gară am aflat că aveți *o execuție* [...].” (p. 32); *interogatoriu*: „Mai avem câteva *interogatorii* și trebuie să încheiem dosarele, căci mâine e zi mare [...].” (p. 291); *judecător*: „Apostol era nenorocit [...], ca și cum ar fi fost în fața *unui judecător* de care atârna soarta lui.” (p. 320); *juriu*: „Se înclină foarte adânc în fața *juriului* și ieși afară grăbit, sprinten [...].” (p. 344); *justiție*: „N-am obiceiul să mă amestec în dezbaterile curții și nici să călăuzesc brațul *justiției* [...].” (p. 296); *percheziție*: „– Caporal, *percheziție* corporală!” (p. 306); *sentință*: „[...] desfășură hârtia ce i se boțise în mână și citi *sentința* [...].” (p. 39); *temniță*: „...dintr-un vagon s-a coborât Bologa, [...], cu capul gol și o barbă mare castanie, crescută în *temniță* [...].” (p. 49); *testament*: „Pe urmă, după ce trecea primejdia recitea «*testamentul*» și zâmbea fericit [...].” (p. 346);

c. medical: *ambulanță*: „Când și-a venit în fire întâia oară, la *ambulanța* diviziei, a văzut pe doctorul Meyer și pe Petre.” (p. 132); *bandaj*: „Mi s-a urât de moarte cu doctorii și cu *bandajele* și cu surorile de caritate!” (p. 132); *bolnav, hemoragie*: „Pe *bolnav* îl jenează îngrozitor [...], poate să-i provoace *o hemoragie* mortală [...].” (p. 246); *cicatrizat*: „E imposibil să ne trimiți numaidecât în luptă, cu rănile de-abia *cicatrizate*.” (p. 137); *covalescent, soră*: „Ura pe medicii care-l îngrijau, pe *surorile* de caritate, pe ofițerii *convalescenți* [...].” (p. 134); *convalescență*: „Se mângâia numai cu speranța într-un lung concediu de *convalescență*.” (p. 135); *a examina*: „Sănătos? Adevărat?... Ia *să* te *examinez*!...” (p. 165); *febră*: „Chiar acum sunt sigur că ai puțină *febră*, fiincă prea îți sticlesc ochii.” (p. 163); *junghi*: „Apostol Bologa cuprinsese stâlpul cu amândouă brațele, ca și cum ar fi primit *un junghi* în inimă.” (p. 195); *a leșina*: „Maria chiar *a leșinat* [...].” (p. 199); *pecingină*: „În inima lui Bologa desperarea rodea ca *pecinginea*.” (p. 180); *spasm*: „Gura, cu buzele cărnoase, era strânsă într-un *spasm* dureros, tremurător.” (p. 30); *vizită medicală*: „Acuma, în așteptarea *vizitei medicale* de după-amiazi, huzarul se perpelea [...].” (p. 137);

d. militar: *aghiotant*: „Chiar în clipa aceasta *aghiotantul* se strecura în cancelarie, înfricoșat și întrebător.” (p. 119); *armată*: „Dar nici asta nu-i *armată*, don căprar [...].” (p. 28); *armă, baionetă, preot militar*: „[...] pășea mașinal la brațul *unui preot militar* bătrân, înconjurat de patru soldați cu *baioneta* la *armă*.” (p. 37); *artilerie*: „Două luni a urmat școala de *artilerie*, apoi a fost trimis pe front.” (p. 64); *artilerist*: „[...] era un locotenent de infanterie [...] care disprețuia fățiș pe toți *artileriștii*.” (p. 109); *atac*: „[...] Cervenco a început să nebunească, de vreme ce visează numai încăierări, *atacuri* [...].” (p. 127); *batalion*: „[...] ba a și vorbit cu comandantul *batalionului* ce se mai afla în Parva.” (p. 205); *baterie*: „Pe urmă sublocotenentul de la *baterie* îi spuse [...].” (p. 104); *brigadă de artilerie, comandament*: „În sala mare dinspre uliță [...] mâncau ofițerii de la cartierul diviziei, precum și cei de la *comandamentul brigăzii de artilerie* [...].” (p. 69); *cadet*: „A ieșit *cadet* la optsprezeze ani, dar viața militară nu i-a plăcut.” (p. 83); *a capitula*: „[...] ar trebui *să capitulăm* în fața tuturor [...].” (p. 34); *caporal*: „*Caporalul* își răsucea mustățile și se uita mereu împrejur, cercetător și cu dispreț.” (p. 27); *căpitan*: „– Domnule *căpitan*, vă rog cu supunere, iertați-mă...bolborosi caporalul, îngălbenind.” (p. 36); *căpitan de rezervă*: „Prin demisie a dobândit gradul de *căpitan de rezervă* [...].” (p. 83); *cătănie*: „[...] unde e comanda cea mare, nu știu cum îi zice la *cătănie* [...].” (p. 151); *companie, pluton*: „[...] se putea ceti locul tuturor unităților, începând de la *companii*, ba pe alocuri chiar de la *plutoane*.” (p. 235); *coloană de muniție*: „Uite, să treacă la *coloana de muniții*!” (p. 149); *colonel*: „Ordin de la domnul *colonel* să pleci imediat să te prezinți excelenței-sale [...].” (p. 112); *a comanda*: „Acuma însă trebuie *comandat* un om numaidecât [...].” (p. 36); *comandant*: „Pe ce vrei să urce *comandantul*?” (p. 31); *Curte Marțială*: „[...] desfășură hârtia ce i se boțise în mână și citi sentința *Curții Marțiale* [...].” (p. 39); *detașament*: „– Lucrez, cu

un mic *detaşament*, la amenajarea depozitului [...].” (p. 237); *a dezerta*: ,,[...] Svoboda a fost vinovat, a încercat *să dezerteze*.” (p. 46); *dezertare, sublocotenent*: ,,[...] citi sentința [...] care osândea la moarte prin ștreang pe *sublocotenentul* Svoboda pentru trădare și *dezertare* la dușman.” (p. 39); *dezertor*: ,,Trădătorii și *dezertorii* sunt camarazii d-tale?” (p. 71); *divizie de infanterie*: ,,Satul Zirin, cartierul *diviziei de infanterie*, se ascundea sub o pânză de fum și pâclă [...].” (p. 27); *divizion*: ,,Mi s-a spus că voi comanda *divizionul* al doilea [...].” (p. 78); *escadron*: ,,[...] iar restul patrulei, cu caporalul, porunci să se înapoieze la sectorul *escadronului*. ” (p. 308); *front, tranșee*: ,,Urmau grupuri de ofițeri și soldați, de-a valma, aduși de pe *front* înadins ca să vază execuția [...] cu miros greu de *tranșee* [...].” (p. 37); *general*: ,,*Generalul* stătea în dreapta, numai la vreo trei pași, ursuz, nemișcat.” (p. 38); *general de divizie*: ,,Nădejdea în *generalul de divizie* îi risipea spaima.” (p. 103); *gradat*: ,,Cei doi *gradați* se sculară în picioare [...].” (p. 227); *honved*: ,,El a purtat-o în fundul inimii [...] în vreme ce ea își omora plictiseala cu *honvedul*.” (p. 196); *infanterie*: ,,La masă nu mai rămăsese decât un sublocotenent de *infanterie* [...].” (p. 77); *infanterist*: ,,[...] a aflat de la *un infanterist* că peste patru zile, cel mult, toată divizia trece pe frontul românesc.” (p. 104); *instrucție*: ,,Soldatul trebui să repete de trei ori *instrucțiile*.” (p. 327); *jandarm*: ,,Generalul e foc și i-a alungat cu *jandarmii*.” (p. 272); *locotenent*: ,,*Locotenentul* salută și înaintă până la marginea groapei [...].” (p. 31); *maior*: ,,*Un maior* ungur, înalt și cu profil de pasăre, mi-a șoptit, poate ca să mă ispitească [...].” (p. 88); *militar*: ,,*Militarul* în uniformă nu poate fi călău!” (p. 41); *mundir militar*: ,,Tu ai fost odinioară om și te lăudai că, sub *mundirul militar*, vei purta veșnic o inimă!” (p. 143); *oaste*: ,,Pe urmă îi povesti lui Apostol cum la intrarea *oștilor* române, autoritățile l-au ridicat [...].” (p. 152); *obuz*: ,,Am stricat atâtea *obuze*, de ni-e rușine, și degeaba!” (p. 79); *ofițer*: ,,Se aude c-ar fi un domn *ofițer*, dar nu putem ști bine [...].” (p. 30); *ordonanță*: ,,Se supără că *ordonanței* îi arde de cântece tocmai acuma.” (p. 45); *patrulă*: ,,Când l-au prins, într-un unghi mort, *o patrulă* comandată de ofițer a vrut să se împuște [...].” (p. 33); *plutonier*: ,,Dar *plutonierul* unde-i?” (p. 31); *popotă*: ,,*Popota* diviziei era într-o fostă cârciumă, alături de casa în care locuia generalul Karg.” (p. 68); *pretor militar*: ,,[...] în vreme ce *pretorul militar* [...] îi explica ceva gesticulând larg cu mâna dreaptă, în care ținea o foaie de hârtie [...].” (p. 35); *prizonier*: ,,În dosul postului de comandă însă zări o furnicare neobișnuită: un grup de *prizonieri* români [...].” (p. 168); *rachetă*: ,,[...] porunci să se înalțe *o rachetă*, să vază și să se convingă.” (p. 128); *raport*: ,,Se hotărî să se prezinte la *raport* să-i explice situația [...].” (p. 103); *război*: ,,Dar m-am dezmeticit repede și mi-am dat seama că numai *războiul* e adevăratul generator de energii!” (p. 34); *recrut*: ,,[...] rosti pretorul grăbit, bătându-și călcâiele ca *un recrut* silitor.” (p. 43); *regiment*: ,,– A, chiar în *regimentul* nostru!” (p. 32); *rezervă*: ,,– *Rezerva* înseamnă pasivitate și pasivitatea e mai rea ca moartea [...].” (p. 63); *santinelă*: ,,Se strecură prin tranșeele în zigzag, pe la spatele *sentinelelor* înțepenite lângă arme.” (p. 112); *sector*: ,,Toată ziua o petrecu cu binoclul la ochi, examinându-și *sectorul* cu atenție [...].” (p. 105); *sergent*: ,,La altă masă lungă *un sergent* și un caporal scriau [...].” (p. 154); *soldat*: ,,– Nici nu-i vina lor că țara-i păcătoasă, adăogă îndată celălalt *soldat*, proptindu-se în lopată.” (p. 28); *trupă*: ,,[...] li s-a comunicat vestea [...] că primele *trupe* din divizia de schimb au și sosit la Zirin [...].” (p. 104); *tun*: ,,Răbufniturile de *tunuri* mai continuară un răstimp și apoi încetară pe rând [...].” (p. 79); *unitate*: ,,[...] îi desfășură o schiță cu planul frontului și cu pozițiile *unităților* ce țineau de divize.” (p. 153);

e. religios: *altar, biserică*: ,,Și strălucirea i se părea când ca privirea lui Svoboda sub ștreang, când ca vedenia pe care a avut-o în copilărie, la *biserică*, în fața *altarului* [...].” (p. 111); *apostol*: ,,– Dar bine, omule, tu vei muri ca un dezertor și spion, și trădător [...], iar nu ca *un apostol* al iubirii!” (p. 337); *catedrală*: ,,Cerul era senin, vânăt, și stelele pâlpâiau ca niște luminițe pe bolta unei imense *catedrale*.” (p. 270); *duhovnic*: ,,– Nu uita că eu sunt numai judecătorul care dorește să afle adevărul și nicidecum *duhovnic*!” (p. 323); *Evanghelie, preot*: ,,[...] peste câteva minute, *preotul*, cu *Evanghelia* pe braț și o lumânare aprinsă în cealaltă mână se ivi în prag.” (p. 270); *icoană*: ,,[...] Apostol văzu pe perete, între două *icoane*, un loc gol, de unde fusese scos cine știe ce tablou.” (p. 173); *liturghie*: ,,Prin urmare, hotărâră să pună pe Apostol să zică «Tatăl nostru», într-o duminică în cadrul sfintei *liturghii*.” (p. 51); *parohie*: ,,Nu te gândești că așa, mâine-poimâine, rămâi fără

parohie?" (p. 151); *patrafir*: „[...] să spuie și preotesei ce minune s-a întâmplat, și reveni cu *patrafirul*, crucea și cartea de rugăciuni." (p. 267); *protopop*: „Cea mai mare bucurie a avut-o doctorul în ziua când bătrânul *protopop* Groza i-a cununat fata cu avocatul Iosif Bologa." (p. 47); *rugăciune*: „Apoi, venind momentul *rugăciunii*, se plecă speriată peste strană [...]." (p. 51).

2. 2. Consultând DEX-ul și MDA-ul, am constatat că termenii specializați sunt împrumuturi: de origine franceză: *ambulanță* s. f. (< fr. *ambulance*), *atac* s. n. (< fr. *attaque*), *baionetă* s. f. (< fr. *baïonnette*), *bandaj* s. n. (< fr. *bandage*), *baterie* s. f. (< fr. *baterie*), *brigadă* (*de artilerie*) s. f. (< fr. *brigade*), *cadet* s. m. (< fr. *cadet*), (*a*) *capitula* vb. i. (< fr. *capituler*), *caporal* s. m. (< fr. *caporal*), *catedrală* s. f. (< fr. *cathédrale*), *coloană* (*de muniție*) s. f. (< fr. *colonne*), *comandament* s. n. (< fr. *commandement*), *comandant* s. m. (< fr. *commandant*), *detașament* s. n. (< fr. *détachement*), (*a*) *dezerta* vb. (< fr. *déserter*), *dezertor* s. m. (< fr. *déserteur*), *escadron* s. n. (< fr. *escadron*), *front* s. n. (< fr. *front*), *general* s. m. (< fr. *général*), *gradat* s. m. (< fr. *gradé*), *hemoragie* s. f. (< fr. *hémorragie*), *interogatoriu* s. n. (< fr. *interrogatoire*), *jandarm* s. m. (< fr. *gendarme*), *juriu* s. n. (< fr. *jury*), *ordonanță* s. f. (< fr. *ordonnance*), *percheziție* s. f. (< fr. *perquisition*), *popotă* s. f. (< fr. *popote*), *prizonier* s. m. (< fr. *prisonnier*), *raport* s. n. (< fr. *rapport*), *santinelă* s. f. (< fr. *sentinelle*), *sergent* s. m. (< fr. *sergent*), *spasm* s. n. (< fr. *spasme*), *tranșee* s. f. (< fr. *tranchée*), *trupă* s. f. (< fr. *troupe*), *vizită medicală* (< fr. *visite médicale*); de origine italiană: *armată* s. f. (< it. *armata*), *batalion* s. n. (< it. *battaglione*); de origine latină: *altar* s. n. (< lat. *altarium*), *armă* s. f. (< lat. *arma*), *biserică* s. f. (< lat. *basilica*), *coapsă* s. f. (< lat. *coxa*), *măduvă* s. f. (< lat. *medulla*), *oaste* s. f. (< lat. *hostis, -is*), *pecingină* s. f. (< lat. *petigo, -ginis*), *piept* s. n. (< lat. *pectus*), *preot* (*militar*) s. m. (< lat. *presbiterum*), *pretor* (*militar*) s. m. (< lat. *praetor, -oris*), *rugăciune* s. f. (< lat. *rogatio, -onis*), *soră* s. f. (< lat. *soror, -oris*), *tun* s. n. (< lat. *tonus*), *vână* s. f. (< lat. *vena*); de origine germană: *patrulă* s. f. (< ger. *Patrulle*); de origine rusă: *aghiotant* s. m. (< rus. *адьютантъ*); de origine maghiară: *honved* s. m. (< mg. *honvéd* „militar teritorial"); de origine slavă: *apostol* s. m. (< sl. *апостол*), *duhovnic* s. m. (< sl. *дооуховьникъ*), *icoană* s. f. (< sl. *икона*), *protopop* s. m. (< sl. *протопопъ*), *război* s. n. (< sl. *razboj* „ucidere, jaf"), *temniță* s. f. (< sl. *tĭmĭnica*); de origine albaneză: *ceafă* s. f. (< alb. *kafe*); de origine bulgară: *bolnav* s. m. (< bg. *болнав*).

Mulți termeni au etimologie multiplă: *artilerie* s. f. (< fr. *artillerie*, rus. *артиллерия*), *artilerist* s. m. (< ger. *Artillerist*, rus. *артиллерист*), *audiență* s. f. (< fr. *audience*, lat. *audientia*), *căpitan* s. m. (< it. *capitano*, rus. *капитан*), *colonel* s. m. (< fr. *colonel*, it. *colonello*), (*a*) *comanda* vb. t. (< fr. *commander*, it. *commandare*, ger. *kommandieren*), *companie* s. f. (< fr. *compagnie*, it. *compagnia*, ger. *Kompagnie*), (*a*) *condamna* vb. t. (< fr. *condamner*, lat. *condamno, -are*), *convalescent* s. m. (< fr. *convalescent*, lat. *convalescens*), *convalescență* s. f. (< fr. *convalescence*, lat. *convalescentia*), *crimă* s. f. (< lat. *crimin*, fr. *crime*), *Curte Marțială* s. f. (< lat. *curtis*, fr. *cour*) / adj. (< fr. *marțial*, it. *marziale*), *divizie de infanterie* s. f. (< lat. *divisio, -onis*, rus. *дивизия*) / s. f. (< rus. *инфантерия*, fr. *infanterie*), *evanghelie* s. f. (< mgr. *εὐαγγέλιον*, sl. *евангєлиѥ*), (*a*) *examina* vb. t. (< fr. *examiner*, lat. *examinare*), *execuție* s. f. (< fr. *exécution*, lat. *executio, -onis*), *febră* s. f. (< lat. *febris*, it. *febbre*), *infanterist* s. m. (< rus. *инфантерист*, ger. *Infanterist*), *divizion* s. m. (< fr. *division*, rus. *дивизион*), *justiție* s. f. (< fr. justice, lat. *justiția*), *liturghie* s. f. (< sl. *литоурги*, lat. *liturgia*, ngr. *λειτουργία*), *locotenent* s. m. (< it. *locotenente*, lat. *locumtenens*), *maior* s. m. (< rus. *майор*, ger. *Major*), *militar* s. m. (< fr. *militaire*, lat. *militaris*, ger. *Militar*), *mundir* s. n. (< rus. *мундир*, mg. *mondur, mundér*), *muniție* s. f. (< ger. *Munition*, lat. *munitio, -onis*, fr. *munition*), *obuz* s. n. (< pn. *oboz*, rus. *обоз*), *ofițer* s. m. (< pn. *oficer*, rus. *офицер*, fr. *officier*, ger. *Offizier*), *orbită* s. f. (< lat. *orbita*, fr. *orbite*), *parohie* s. f. (< lat. *parochia*, ger. *Parochie*), *patrafir* s. n. (< sl. *petrahilŭ*, ngr. *epitrahílion*), *pluton* s. n. (< fr. *peloton*, it. *plotone*), *rachetă* s. f. (< ger. *Rakete*, rus. *raketa*), *recrut* s. m. (< ger. *Rekrut*, mg. *regruta*, rus. *рекрут*), *regiment* s. n. (< fr. *régiment*, ger. *Regiment*), *sector* s. n. (< fr. *secteur*, lat. *sector, -oris*), *sentință* s. f. (< fr. *sentence*, lat. *sententia*), *soldat* s. m. (< fr. *soldat*, it. *soldato*, ger. *Soldat*), *testament* s. n. (< lat. *testamentum*, fr. *testament*), *unitate* s. m. (< fr. *unité*, lat. *unitas, -atis*).

Alții au etimologie necunoscută: (*a*) *leșina* sau etimologie nesigură: *grumaz* s. m. (conf. < alb. *grumas*).

Sunt creații interne: *acuzat* s. n. (*acuza*), *cătănie* s. f. (*cătană* + *-ie*), *cicatrizat* adj. (*cicatriza*), *condamnare* s. f. (*condamna*), *dezertare* s. f. (*dezerta*), *închisoare* s. f. (*închis* + *-oare*), *judecător* s. m. (*judeca* + *-tor*), *junghi* s. n. (*junghia*), *plutonier* s. m. (*pluton* + *-ier*), *sublocotenent* s. m. (*sub-* + *locotenent*).

2. 3. Din punct de vedere semantic, conform MDA-ului și DEX-ului, sunt cuvinte:

a. monosemantice: *acuzat*: ,,Vei duce pe *acuzat* la închisoare, fiindcă deocamdată am terminat [...].” (p. 326); *aghiotant*: „Chiar în clipa aceasta *aghiotantul* se strecura în cancelarie, înfricoșat și întrebător.” (p. 119); *caporal*: ,,*Caporalul* își răsucea mustățile și se uita mereu împrejur, cercetător și cu dispreț.” (p. 27); *coloană de muniție*: ,,Uite, să treacă la *coloana de muniții*!” (p. 149); *convalescență*: ,,Se mângâia numai cu speranța într-un lung concediu de *convalescență*.” (p. 135); *Curte Marțială*: ,,[...]desfășură hârtia ce i se boțise în mână și citi sentința *Curții Marțiale* [...].” (p. 39); *escadron*: ,,[...], iar restul patrulei, cu caporalul, porunci să se înapoieze la sectorul *escadronului*. ” (p. 308); *general de divizie*: ,,Nădejdea în *generalul de divizie* îi risipea spaima.” (p. 103); *hemoragie*: ,,Pe bolnav îl jenează îngrozitor [...], poate să-i provoace *o hemoragie* mortală [...].” (p. 246); *honved*: ,,El a purtat-o în fundul inimii [...] în vreme ce ea își omora plictiseala cu *honvedul*.” (p. 196); *jandarm*: ,,Generalul e foc și i-a alungat cu *jandarmii*.” (p. 272); *obuz*: ,,Am stricat atâtea *obuze*, de ni-e rușine, și degeaba!” (p. 79); *popotă*: ,,*Popota* diviziei era într-o fostă cârciumă, alături de casa în care locuia generalul Karg.” (p. 68); *protopop*: ,,Cea mai mare bucurie a avut-o doctorul în ziua când bătrânul *protopop* Groza i-a cununat fata cu avocatul Iosif Bologa.” (p. 47); *santinelă*: „Se strecură prin tranșeele în zigzag, pe la spatele *sentinelelor* înțepenite lângă arme.” (p. 112); *sublocotenent*: „[...] citi sentința [...] care osândea la moarte prin ștreang pe *sublocotenentul* Svoboda pentru trădare [...].” (p. 39) etc.

b. polisemnatice: *altar* 1. Parte a bisericii, despărțită de naos prin catapeteasmă, în care se oficiază liturghia. 2. Masă de cult pe care se oficiază liturghia, în biserica creștină. 3. Ridicătură din piatră, pământ sau lemn pe care, în antichitate, se aduceau jertfe zeilor. 4. (Tehn.) Perete de material refractar situat în spatele unui focar pentru a dirija flacăra. De exemplu cu sensul nr. 1: „Și strălucirea i se părea când ca privirea lui Svoboda sub ștreang, când ca vedenia pe care a avut-o în copilărie, la biserică, în fața *altarului* [...].” (p. 111); *atac* 1. (Mil.) Mișcare ofensivă împotriva unui inamic, cu scopul de a-l face să se retragă și a-l distruge. 2. Invazie împotriva unui stat. 3. Agresiune împotriva unei persoane. 4. (Spt.) Mișcare de începere a unei partide sau reprize. 5. (Spt.) Inițiativă în joc. 6. (Spt.; spc.) Linia de înaintași a unei echipe de fotbal, de handbal etc. 7. (Fig.) Atitudine hotărâtă, combativă față de cineva sau ceva. 8. (Jur.) *Cale de* - Mijloc prin care se cere reexaminarea unei hotărâri judecătorești care nu satisface una dintre părți. 9. (Med.) Criză. 10. (Med., pop.) Congestie cerebrală. 11. (Med., pop) Infarct. 12. (Teh.) Gen de transmisie între mașina motoare și mașina de acționat sau între mașina generatoare și motorul acționat de ea. 13. (Fon.) Mișcare articulatorie a coardelor vocale care marchează începutul pronunțării unei vocale. 14. (Muz.) Emisiune mai accentuată a unui sunet. De exemplu cu sensul nr. 1: ,,[...] Cervenco a început să înnebunească, de vreme ce visează numai încăierări, *atacuri* [...].” (p. 127); *baterie* 1. Subunitate de artilerie compusă din mai multe tunuri. 2. Grup de aparate, dispozitive sau piese identice, asociate în vederea executării unor operații. 3. Grupare de mai multe aparate de același tip acumulatori, condensatori etc. în serie sau în paralel. 4. (Îs) ~ *solară*: Sursă de energie formată dintr-un grup de generatoare fotoelectrice cu semiconductori, care transformă energia radiației solare în energie electrică. 5. (Înv., îs) ~ *telefonică locală*: Baterie locală care alimentează electric circuitul microfonic local al abonatului telefonic. 5. (Iuz.) Vas cu gheață în care se țin la rece sticle cu băutură. 6. Ansamblu al elementelor de percuție dintr-o orchestră. 7. Instrument alcătuit din mai multe elemente de percuție. 8. Formulă ritmică realizată cu bateria (7). 9. (Zth., îs) ~ *de creștere*: Cuști suprapuse pentru creșterea intensivă a păsărilor. De exemplu cu sensul nr. 1: ,,Pe urmă sublocotenentul de la *baterie* îi spuse [...].” (p. 104); *cadet* 1. Al doilea născut dintre copiii unei familii, care nu primea moștenirea familiei. 2. Tânăr fiu de nobil sau

de ofițer care se pregătea pentru cariera armelor. 3. Elev al unei școli militare. 4. Membru al partidului liberal constituțional-democrat din Rusia țaristă. De exemplu cu sensul nr. 3: „A ieșit *cadet* la optsprezeze ani, dar viața militară nu i-a plăcut.” (p. 83); c*ăpitan* 1. Persoană care comandă o armată sau o parte a ei. 2. Om foarte iscusit. 3. Ofițer superior locotenentului și inferior maiorului. 4. Persoană care are gradul de căpitan (3). 5. Ofițer care are gradul de căpitan-locotenent în marină. 6. (Spt.) Jucător care în timpul unei competiții este reprezentantul și conducătorul echipei din care face parte. De exemplu cu sensul nr. 1: „– Domnule *căpitan*, vă rog cu supunere, iertați-mă...bolborosi caporalul, îngălbenind.” (p. 36); *a comanda* 1. A ordona. 2. (Mil.) A da un ordin sau un semnal pentru executarea unei mișcări, a unei așezări etc. 3. (Mil.) A avea comanda asupra unei unități armate sau a unei subdiviziuni a armatei. 4. A da în lucru un obiect, o lucrare etc. la un meșteșugar. 5. A cere de mâncare sau de băut într-un local. De exemplu cu sensul nr. 1: „Acuma însă trebuie *comandat* un om numaidecât [...].” (p. 36); *comandament* 1. Comandă. 2. Organ de conducere a unei mari unități sau a unei instituții militare. 3. (Îs) ~ *suprem*: Cel mai înalt organ de conducere a armatei unui stat sau a unui grup de state în timp de război. 4. Loc unde este instalat comandamentul suprem. 5. (Jur.) Act prin care începe executarea silită imobiliară a unui debitor. De exemplu cu sensul nr. 2: „În sala mare dinspre uliță [...] mâncau ofițerii de la cartierul diviziei, precum și cei de la *comandamentul* brigăzii de artilerie [...].” (p. 69); *detașament* 1. Grup de subunități sau de unități militare reunite temporar sub o comandă unică pentru a îndeplini o misiune cu caracter independent. 2. Echipă. De exemplu cu sensul nr. 1: „– Lucrez, cu un mic *detașament*, la amenajarea depozitului [...].” (p. 237); *dezertor* 1. Militar care părăsește, în mod nejustificat, unitatea din care face parte, locul în care prestează serviciul sau câmpul de luptă, trecând uneori la inamic. 2. Om care părăsește, în mod laș, o misiune, un loc, o îndatorire etc. De exemplu cu sensul nr. 1: „Trădătorii și *dezertorii* sunt camarazii d-tale?” (p. 71); (*a*) *examina* 1. A cerceta, a studia amănunțit ceva sau pe cineva. 2. A cerceta un bolnav pentru a pune diagnosticul și pentru a stabili tratamentul. 3. A supune un elev, un student, un candidat la un post etc. la o probă de verificare și de apreciere a cunoștințelor. De exemplu cu sensul nr. 2: „Sănătos? Adevărat?... Ia *să* te *examinez*!...” (p. 165); *front* 1. Loc unde se dau lupte militare în timp de război. 2. Totalitatea forțelor militare care operează pe câmpul de luptă sub o comandă unică. 3. Mare unitate operativă, compusă din mai multe armate. 4. Formație de militari, școlari, sportivi etc. aliniați cot la cot, cu fața la persoana care dă îndrumări, comenzi etc. 5. (Fig.) Grup de forțe solidare, organizate în vederea unei lupte comune pentru realizarea unui scop. 6. (Min., șîs ~ *de abataj*) Porțiune dintr-un zăcământ de substanțe minerale unde se face tăierea rocilor, a minereurilor sau a cărbunilor. 7. (Aht.) Plan vertical în care sunt situate fațada unei clădiri sau fațadele unui ansamblu de clădiri. 8. Latură a unei parcele, care coincide cu alinierea căii de circulație. 9. (Met.) Zonă de tranziție între două mase de aer diferite, caracterizată prin schimbări meteorologice bruște, cu consecințe directe asupra mersului vremii. 10. (Fiz., îs) ~ *de undă*: Ansamblul punctelor până la care ajunge o oscilație la un moment dat. 11. (Reg.) Parte a curții situată în fața casei. De exemplu cu sensul nr. 1: „Urmau grupuri de ofițeri și soldați, de-a valma, aduși de pe *front* înadins ca să vază execuția [...] cu miros greu de tranșee [...].” (p. 37); *orbită* 1. Drum pe care îl parcurge un corp ceresc. 2. Traiectorie în formă de curbă închisă, parcursă de un mobil într-un câmp de forțe centrale, de un electron care aparține unui sistem atomic etc. 3. Fiecare dintre cele două cavități osoase ale craniului, în care se află ochii. De exemplu cu sensul nr. 3: „[...] zise Apostol deodată foarte agitat, adăogând repede, cu niște ochi ieșiți din *orbite* [...].” (p. 348); *ordonanță* 1. Dispoziție scrisă emisă de o autoritate administrativă, judecătorească etc. 2. *Ofițer de ordonanță* = ofițer atașat pe lângă marile comandamente, cu misiunea specială de a transmite ordinele. 3. *Ordonanță de plată* = dispoziție, ordin de plată a unei sume. 4. *Ordonanță prezidențială* = hotărâre judecătorească dată în proceduri cu caracter urgent. 5. *Ordonanță de urgență* = hotărâre guvernamentală luată în absența Parlamentului, cu putere de lege și care poate fi confirmată sau infirmată ulterior de Parlament. 6. (Înv.) Rețetă medicală. 7. (În vechea armată) Soldat în serviciul personal al unui ofițer. 8. (Arhit.) Dispunere, aranjare generală a elementelor componente ale unei fațade. De exemplu cu sensul nr. 7: „Se supără că *ordonanței* îi arde de cântece tocmai acuma.” (p. 45); *pluton* 1. Subunitate militară

mai mică decât compania, alcătuită din trei sau patru grupe. 2. Grup compact şi omogen de concurenţi sportivi care se află într-o anumită poziţie pe parcursul unei curse de alergări, caiac-canoe, ciclism etc. De exemplu cu sensul nr. 1: „[...] se putea ceti locul tuturor unităţilor, începând de la companii, ba pe alocuri chiar de la *plutoane*." (p. 235); *prizonier* 1. Militar luat în captivitate în timpul unui război şi reţinut de duşman pentru a nu mai participa la ostilităţi. 2. Persoană arestată, întemniţată. 3. (Fig.) Persoană lipsită de libertate. 4. (Fig.) Persoană obsedată de un gând, o idee etc. 5. (Tehn.) *Şurub prizonier* = prizon. De exemplu cu sensul nr. 1: „În dosul postului de comandă însă zări o furnicare neobişnuită: un grup de *prizonieri* români [...]." (p. 168); *rachetă* 1. Proiectil alcătuit dintr-un tub umplut cu materii care se aprind în aer, producând o lumină puternică (de diferite culori) pe o traiectorie lungă, şi care se foloseşte la semnalizări şi la focuri de artificii. 2. Aparat de zbor propulsat prin reacţie directă cu ajutorul unui motor la distanţe foarte mari de Pământ. 3. *Rachetă cosmică* = rachetă de mari dimensiuni, folosită pentru plasarea pe orbite a sateliţilor artificiali şi pe traiectorii stabilite a navelor cosmice. 4. *Rachetă meteorologică* = rachetă recuperabilă dotată cu aparate speciale de măsură a parametrilor meteorologici şi de transmitere a informaţiei, folosită pentru investigaţii ale atmosferei până la altitudini de 150 km. De exemplu cu sensul nr. 1: „[...] porunci să se înalţe *o rachetă*, să vază şi să se convingă." (p. 128); *raport* 1. Comunicare scrisă sau orală făcută de cineva în faţa unei adunări, a unei autorităţi etc., cuprinzând o relatare (oficială) asupra unei activităţi personale sau colective. 2. Scurtă prezentare orală asupra situaţiei trupei făcută de un militar în faţa superiorului său. De exemplu cu sensul nr. 2: „Se hotărî să se prezinte la *raport* să-i explice situaţia [...]." (p. 103); r*ezervă* 1. Cantitate de substanţe minerale utile pe care le conţine un zăcământ. 2. Cameră de spital în care se internează un singur bolnav sau cel mult doi. 3. Parte din armată care nu se află sub arme, formată din persoane care au satisfăcut serviciul militar, şi care este solicitată numai în caz de război sau de concentrare. 4. *Ofiţer de rezervă* = ofiţer care nu face parte din cadrele active ale armatei. 5. Persoană, grup de persoane, obiect etc. destinate să ia locul altora în anumite condiţii sau împrejurări. 6. (Spt.) Jucător care înlocuieşte, la nevoie, pe unul dintre jucătorii titulari angajaţi în competiţie. 7. Obiecţie, îndoială, lipsă de încredere. 8. (Jur.) Manifestare prin care un stat, devenit parte la un tratat, declară că vrea să excludă sau să limiteze aplicarea anumitor clauze cuprinse în acest tratat, ori să le atribuie un anumit înţeles. 9. (Fig.) Prudenţă, circumspecţie; discreţie; reticenţă. De exemplu cu sensul nr. 3: „– *Rezerva* înseamnă pasivitate şi pasivitatea e mai rea ca moartea [...]." (p. 63); *sector* 1. (Mat.) Porţiune dintr-un plan limitată de două drepte concurente şi de arcul unei curbe cuprins între cele două drepte; mulţimea punctelor din interiorul unei sfere, situată în interiorul conului având ca bază un cerc mic al sferei, iar ca vârf centrul sferei. 2. (Tehn.) Organ de maşină în formă de cerc, de roată (dinţată). 3. Fiecare dintre zonele corespunzătoare unei delimitări de orice natură a unei suprafeţe. 4. Zonă de acţiune a unei unităţi militare. 5. Subîmpărţire administrativă în cadrul unui oraş mai mare. 6. Domeniu sau ramură de activitate. De exemplu cu sensul nr. 4: „Toată ziua o petrecu cu binoclul la ochi, examinându-şi *sectorul* cu atenţie [...]." (p. 105); *trupă* 1. Totalitatea militarilor care îşi fac serviciul militar. 2. Forţele armate ale unei ţări, ale unei regiuni, ale unei specialităţi etc. 3. Colectiv permanent de actori ai unui teatru sau ai unui circ. De exemplu cu sensul nr. 1: „[...] li s-a comunicat vestea [...] că primele *trupe* din divizia de schimb au şi sosit la Zirin [...]." (p. 104); *unitate* 1. Numărul unu. 2. Mărime care serveşte ca măsură de bază pentru toate mărimile de acelaşi fel. 3. *Unitate astronomică* = unitate folosită pentru exprimarea distanţelor în sistemul solar, egală cu distanţa medie de la Soare la Pământ. 4. Însuşirea a tot ce constituie un întreg indivizibil. 5. Coeziune, omogenitate, solidaritate, unire. 6. (Ec.) *Unitate economică* = entitate care, conform legii, este obligată să conducă contabilitate proprie. 7. (Mil.) Subdiviziune organizatorică permanentă, administrativă, de instrucţie şi de educaţie din forţele armate. De exemplu cu sensul nr. 7: „[...] îi desfăşură o schiţă cu planul frontului şi cu poziţiile *unităţilor* ce ţineau de divize." (p. 153) etc.

3. Întreaga perioadă interbelică a fost caracterizată de diversitate şi noutate, atât din punct de vedere literar, cât şi lexical. Un exemplu concret este romanul realismului dur *Pădurea*

spânzuraților de Liviu Rebreanu, prin care limba literară cunoaște o varietate lexicală specifică temei abordate.

Din punct de vedere etimologic, termenii specializați sunt împrumuturi. Împrumutrile cu etimologie multiplă și cele din limba franceză sunt mult mai numeroase, în raport cu cele din limba latină, italiană, germană, slavă, maghiară, albaneză și rusă. Întâlnim și diverse creații interne.

Morfologic, lexicul specializat analizat este predominat de substantive, verbele și adjectivele fiind rar întâlnite.

Unii termeni analizați din domeniul juridic, medical și militar s-au dezvoltat din punct de vedere semantic, devenind termeni interdisciplinari, fiind întâlniți și în domenii precum: muzică, sport, matematică, fonetică, economie, arhitectură etc.

Din punct de vedere semantic, se observă prezența termenilor monosemantici și polisemantici. Termenii polisemantici analizați, în funcție de context, pot fi atribuiți și altor domenii, exceptând domeniile menționate. Termenii anatomici identificați denumesc părțile componente ale corpului omenesc, cei medicali denumesc stări patologice sau boli, cei militari și religioși denumesc obiecte sau operațiuni specifice, iar cei juridici denumesc noțiuni specifice dreptului și administrației.

Conform DEX și MDA, majoritatea termenilor specializați identificați sunt marcați diastratic, iar alții pot fi atribuiți, cu ușurință, unui domeniu prin definiție.

În concluzie, romanul realist, de analiză psihologică, *Pădurea spânzuraților* de Liviu Rebreanu din perioada interbelică, abundă în elemente de lexic specializat, asigurând o îmbogățire a lexicului existent.

BIBLIOGRAPHY

Călinescu, G., *Istoria literaturii române. Compendiu*, București, Editura pentru literatură, 1968.

Constantinescu, Pompiliu, *Romanul românesc interbelic*, București, Editura Minerva, 1977

Crohmălniceanu, Ov. S., *Literatura română între cele două războaie mondiale I*, București, Editura Minerva, 1967.

DEX = Academia Română, *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2009.

MDA = Academia Română, *Mic dicționar academic*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2010.

Piru, Al., *Istoria literaturii române de la început până azi*, București, Editura Univers, 1981.

Rotaru, Ion, *O istorie a literaturii române, II*, București, Editura Minerva, 1972.

SURSE

Rebreanu, Liviu, *Pădurea spânzuraților*, București, Editura Ion Creangă, 1976.

THE FIRST ROMANIAN GRAMMARS. COMPLEMENTARY AMONG LANGUAGE, HISTORY AND STYLE

Alina Marieta Rucăreanu (Monahia Alexandra)

PhD Student, "Ovidius" University of Constanţa

Abstract: So far, a rather limited number of studies has focused on an analysis of the first volumes of Romanian grammar, whether as terminological investigations or diachronic analyses. The results converge towards the same conclusion: the old Romanian grammars ensured the solid terminological framework of our current grammar. Implicitly, the identification of these contributions is present not only in the respective studies, but also in the way in which the grammars of the subsequent periods received and transmitted these concepts.

Within the framework of the various definitions the book has received throughout history, it might be argued that a grammar decides the correct transmission of these values, positioned as the symbolic tool for culturalization – the book. One can distinguish, as early as the publication of old introductions and prologues, an assiduous preoccupation with the book as manuscript and, later, with the printed book of those involved in ruling the country, which leads to the conclusion that their level of intellectual and spiritual progress was rather high.

Encompassing a vast array of texts, an analysis of old introductions and prefaces reveals an ample image of the notion of style, refined within the essence of the linguistic text. There is no old introduction or preface without the constellation of the aura of rhetoric, even when it appears refined with a didactic impulse. At the same time, one can notice in the old prefaces a clear desire for a change in the cultural level of our people. That is why old prefaces contain clarifications about the usefulness of the contents, as well as significant remarks about the necessity to put into practice the lessons included there. These observations are made using suggestive language, suffused with rhetorical devices: figures of diction (alliteration), figures of construction (redundancies, ellipsis), figures of elocution (repetition, synonymy, epithets), or, at the level of style, figures of speech (interrogation, comparison, antithesis).

The text thus created catches the reader's attention, transposing him/her to the atmosphere of those times through language and expressiveness, and such pages belong, without a doubt, to our old literary creations, which stimulated, and continue to do so, the interest in a more careful way of speaking and, more importantly, in the abandonment of the darkness of ignorance in favour of the light of knowledge through reading and books.

Keywords: old prefaces, grammar, style, history, language

Primele gramatici româneşti au pentru lingvistica română o importanţă de necontestat. În contextul important al accepțiunilor pe care cartea le-a avut de-a lungul istoriei, se poate afirma că o gramatică decide o transmitere corectă a acestor valori poziționate în instrumentul simbolic de culturalizare, cartea. Distingem încă din predoslovii preocuparea asiduă față de cartea-manuscris și, ulterior, față de cartea tipărită a celor implicați în conducerea țării, ceea ce ne determină să intuim gradul ridicat de pregătire intelectuală și spirituală a acestora.

Valențe istorice și logos autentic

Privind în istorie, a doua jumătate a secolului al XVII-lea ne-a adus diverse cărţi tipărite, evidențiind dorința de culturalizare demonstrată în toate provinciile române. Astfel, alături de cărţi de natură religioasă, s-au tipărit şi cărţi laice, de drept canonic sau civil, care, pe lângă noțiunile specifice, conțineau și norme. „Dacă epoca lui Mircea cel Bătrân, Alexandru cel Bun, Ștefan cel

Mare, Neagoe Basarab şi chiar a lui Mihai Viteazul, protectori şi ei ai artelor, nu a putut beneficia de invenţia tiparului care să le imortalizeze faptele de cultură, în schimb secolul al XVII-lea se remarcă printr-o înflorire a artelor, consemnate prin cuvânt scris. Este secolul lui Matei Basarab şi Vasile Lupu, Şerban Cantacuzino şi Constantin Brâncoveanu, secol care, sub patronajul acestor ctitori, a dovedit valenţele şi potenţialul cultural-artistic al românilor, că, atunci când nu sunt nevoiţi să utilizeze spada, ci pana şi penelul, dau naştere la nemuritoare opere". (Nedelcea, 1994: 11-12)

Din perspectivă spaţio-temporală, ideea de naţiune a fost întotdeauna definită prin trăsăturile creştinismului: „În starea Bisericii unui popor se oglindeşte mai strălucitor moralitatea lui, condiţie esenţială a vieţii de stat şi naţionalitate". (Iorga, 1909: 318)

Dacă între secolele al XI-lea şi al XIV-lea, şcolile erau organizate pe lângă mânăstiri, următoarele două secole au adus un aport intelectual consistent prin tipărituri şi traduceri, *Evanghelia învăţătoare* (1642), *Carte românească de învăţătură* (1643) sau *Învăţăturile creştine de la Snagov* (1700), acestea conţinând învăţături relevante sub aspect pedagogic şi al gândirii moral-religioase, evidenţiindu-se de asemenea, valoarea pedagogiei cu motivare teologică. După tipărituri religioase, dar având în vedere şi interesul pentru limba literară, Antim Ivireanu, „un mare cărturar umanist de talie europeană, conchide că limba română, spre a se consolida, simte nevoia unei gramatici proprii în locul celei slavone (…), care să normalizeze şi statueze unele reguli". (Nedelcea, 1994: 9)

După perioada feudalismului, şcoala s-a îndepărtat oarecum de Biserică, iar ideile umaniste au penetrat spaţiul intelectual românesc, pe un propice teren al ortodoxiei, prin scrieri ale cronicarilor, ale lui Dimitrie Cantemir. În aceste cărţi devin relevante noţiuni precum: modalitatea de dobândire a virtuţii este cunoaşterea lui Dumnezeu, lectura Bibliei este condiţie esenţială de câştigare a învăţăturii sau rugăciunea devine complementară efortului individual, în sensul că Dumnezeu îi ajută pe cei sârguincioşi şi nu pe cei leneşi. Interesul pentru educaţia tuturor categoriilor sociale devine idee esenţială alături de încrederea acordată puterii educaţiei în secolul al XVIII-lea. Şi în ţara noastră, ca în majoritatea statelor europene, Biserica era considerată vector de identitate naţională şi culturală. (Gillet, 2001: 24)

În secolul al XIX-lea, valorile primare ale procesului educaţional erau centrate pe sintagmele „bunul creştin" şi „bravul român". De asemenea, găsim reglementată educaţia în *Regulamentele organice* din Muntenia anilor 1833 şi din Moldova anilor 1834, fiind prezentă în curriculumul şcolar, iar formarea duhovnicească şi morală privită ca finalitate a educaţiei avea ca scop comuniunea oamenilor cu Dumnezeu dar şi cu semenii lor. (Horga, 2011: 104)

După 1859, odată cu naşterea statului naţional unitar român, este promovată separarea învăţământului de Biserică, dar identitatea moral-religioasă rămâne componentă esenţială şi constitutivă a educaţiei românului, iar educaţia şcolară are ca scop evident aplicabilitatea principiilor religiei ortodoxe. Elementele a căror recurenţă le-a transformat în idei fondatoare ale începutului de secol XX au fost realizarea Marii Uniri şi situaţia tărănimii, ca valenţe ale vieţii sociale şi naţionale. Nu au existat tendinţe de teoretizare a educaţiei religioase, dar ideea promulgată indirect a fost aceea a caracterului naţional al educaţiei.

Au existat momente în istoria gramaticii româneşti care au marcat decisiv evoluţia limbii acestei ţări, înţelegând prin aceasta nu numai relevanţa culturală, ci şi transformarea conceptelor, facilitarea trecerii la un alt nivel de percepere a normelor lingvistice, impunerea unor paradigme cu capacitate extraordinară de adaptabilitate şi, mai ales, investite cu o deosebită forţă şi relevanţă.

Analiza conceptelor în gramaticile actuale relevă o serie de mutaţii referitoare la concepte şi definiţii, în comparaţie cu epocile precedente, transformări cauzate de instabilitatea teoretică şi formală, dar şi de cea semantică a elementelor care o compun. Transformările apărute variază destul de mult.

Limba română literară este, într-o foarte mare măsură, tributară acestor evenimente esenţiale şi modificărilor impuse de acestea, însă, în egală măsură, ea este rezultatul „descoperirii resurselor limbii române din epoca primelor lucrări de gramatică, dar şi măsurilor de nomare şi cultivare întreprinse de cărturarii vremii". (Drişcu, 2016: 17) Dacă secolul al XVIII-lea este perioada în care

limba nu mai îndeplinește funcția ei de bază, aceea de comunicare, ci capătă valori expresive (Nicolescu, 1971: 11), o perioadă în care româna devine „limbă de cultură, folosită în cancelariile domnești, dar și limbă de cult pentru biserică, o perioadă în care se dezvoltă învățământul și activitatea tipografică" (Drișcu, 2016: 17), secolul al XIX-lea se remarcă printr-o tendinţă aparte, mai puţin preocupată de existența unei instituții care să coordoneze demersurile de cultivare a limbii şi mai deschisă către redactarea de manuale și de lucrări normative ce îmbină deopotrivă caracterul didactic cu caracterul lingvistic. „Cartea românească, în orice limbă va fi fost ea scrisă, a constituit întotdeauna un element viu, care a circulat adesea, în întreg spaţiul românesc, dar şi în cel sud-est european". (Chițulescu, 2011)

De asemenea, Școala Ardeleană are o contribuție deosebit de importantă în cultivarea și unificarea limbii române, facilitând fundamentarea lingvisticii românești. Învățământul în limba națională se dezvoltă tot mai mult, concretizându-se prin apariția primelor gramatici și dicționare, precum și a primelor producții științifice.

Din *Predosloviile* textelor scrise în perioada amintită mai sus se desprinde în mod evident aprecierea pentru importanța unor cunoștințe științifice necesare pentru fundamentarea personalității individuale. Aceasta se reflectă în preocupările tuturor cărturarilor, care, indiferent de greutățile întâmpinate, au perseverat cu multă dragoste pentru limba română, fiind „consemnată pentru posteritate doar truda și satisfacția lor, constituind și azi pilde demne de urmat". (Nedelcea, 1994: 9)

Limbajul predosloviilor – incursiune în viziunea și stilul gramaticianului

Analiza primelor gramatici românești a făcut subiectul unui număr redus de studii, pe diverse paliere de analiză, de la investigaţia terminologică, până la analiza diacronică. Rezultatele converg către aceeaşi concluzie: gramaticile românești vechi au asigurat fondul terminologic solid al gramaticii actuale. Implicit, identificarea acestor contribuții s-a regăsit nu numai în studii, ci şi în modul în care gramaticile din perioadele următoare au receptat și au transmis aceste concepte.

Studierea gramaticilor vechi a determinat identificarea unor teme esenţiale, recurente, precum şi a unei hermeneutici specifice. Dintre aceste teme, subiectul terminologiei este, fără îndoială, cel mai des şi mai intens disputat. Vastitatea temei a permis o mulţime de abordări, pornind de la tema largă a noțiunilor, cu insistenţă asupra diferitelor noțiuni sau definiții, până la abordări inedite ale conceptelor.

Fără a ignora importanța textelor cu altă tematică, intenţia noastră este aceea de a evidenția contribuția predosloviilor primelor gramatici românești, prin intermediul căreia analiza lor să poată fi redată la justa dimensiune şi relevanţă.

Desfășurată pe un corpus de texte extins, analiza predosloviilor ne relevă o imagine amplă a noțiunii de stil subtilizat în esența textului lingvistic. Nu există predoslovie care să nu fie constelată de aura retoricii, chiar dacă apare uneori subtilizată de fiorul pedagogic. De asemenea, se poate afirma că simbioza dintre lingvistică, istorie și stil a existat în mod evident dintotdeauna, însă datoria noastră este aceea de a o analiza și, mai înainte de toate, de a o descoperi, pentru că „lumea cărţilor vechi e o lume de minuni adormite şi, ca nivel al expresivităţii, avem toate motivele să-i acordăm o atenţie specială, fiindcă vechile epoci mişcătoare ascund tulburătoare peisaje de început de lume. Nu avem dreptul să întoarcem spatele acestei perioade extraordinare ca substanţă stilistică, chiar dacă însumează opere, în număr copleşitor, nebeletristice. Şi, în genere, nu găsim vreo justificare pentru a ignora literatura fără o destinaţie propriu-zis artistică numai pe motivul că metodologia ridică probleme dificile şi nu se arată a fi, până la această dată, perfecţionată". (Negrici, 2000 : 413)

Fiind concepută ca instrument de comunicare în societate, limba rămâne permanent ancorată în realitatea oferită de societate și este obligată să evolueze împreună cu societatea pentru a-și crea pârghii de adaptare la implicațiile comunicaționale ale omului. Se desprind, astfel, două direcții importante ale traseului unei analize: pe de o parte limba progresează alături de societate, pe de altă parte, se impune o analiză a limbii în evoluția ei, cu implicațiile intrinseci pe care le implică influența societății. Bineînțeles că se poate aborda o analiză separată, însă toate trebuie să conducă

la o evidențiere clară a evoluției domeniului respectiv: „După cum un arheolog poate examina starea unei pietre pe care a găsit o incripție și nu este obligat să aibă în minte structura socială a comunității care a extras piatra din carieră, tot așa lingvistul poate măsura durata pronunțării unei vocale, fără să se întrebe dacă cel care a pronunțat-o aparține unei forme de societate sau alteia. Dar și unul și altul trebuie să aibă în vedere că, în ultimă instanță, cercetarea lor trebuie să contribuie la cunoaștea mai completă a unor fapte de ordin social". (Graur, 1968: 7)

La sfârșitul secolului al XVII-lea, se remarcă o primă încercare de gramatică a limbii române, scrisă de către grămăticul muntean Staicu din Târgoviște. Acesta a avut ca model ***Gramatiki slavenskia pravilnoe sintagma***, publicată în anul 1619, de cărturarul rus Meletie Smotrițki (apud. Strungariu, 1960: 289-307). În această perioadă, timp de aproape două secole și jumătate, s-a scris românește fără norme corecte, precise, numai cu respectarea anumitor reguli impuse de unele bucoavne și bucvare, apărute de-a lungul timpului. Este de remarcat apariția acestor manuale, care aveau rolul de a ajuta la învățarea scrisului. (Draica, 2010)

Ulterior, apare cu binecuvântarea mitropolitului Atanasie al Ardealului, la Bălgrad, în 1699, ***Bucoavna românească***, avându-l ca tipograf pe Mihai Iștvanovici. Era o carte de rugăciuni, de opt pagini, consacrate alfabetului chirilic, silabelor şi prozodiei, după care urmau rugăciuni şi alte texte religioase; se mai vorbea despre slovele şi semnele diacritice, dar şi despre unele reguli ortografice folosite în scriere. Aceasta poate fi considerată *prima lucrare românească de ortografie*, destinată, în primul rând, învăţământului, este cea mai veche bucoavnă românească tipărită, cunoscută până astăzi. (Draica, 2010)

Fiind necesar un sistem de norme care să sistematizeze o scriere unitară, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, în 1757, Dimitrie Eustatievici Braşoveanul alcătuieşte lucrarea ***Gramatica rumânească***, în care încearcă o primă normare a scrierii noastre, ea fiind considerată *prima gramatică completă a limbii române*. Aceasta a rămas în manuscris, neavând o influenţă directă asupra evoluției ulterioare a gramaticii. Elaborată după modele străine (gramatica slavonă a lui Smotriţki, izvoare greceşti şi *Elementa grammaticae latinae*, a lui Gregorius Molnar, publicată şi la Cluj, în 1735), lucrarea lui Eustatievici se caracterizează printr-o terminologie hibridă, definiţii greoaie şi o complicată organizare a materialului, este prima expunere asupra unui sistem alfabetic aplicat la limba română. (Draica, 2010) A fost concepută, așa cum scria însuși autorul în precuvântarea către cititor, cu scopul „a scoate în evidență bogăția limbii române și de a stabili reguli după care trebuie să fie scrisă, vorbită și înțeleasă această limbă". (Braşoveanul 1757: XI)

Gramatica lui Dimitrie Eustatievici Braşoveanul s-a transmis de-a lungul veacurilor prin manuscrisul 583, din 1 septembrie 1757 și manuscrisul 1716, din 1774, acestea fiind păstrate la Biblioteca Academiei Române. În 1969, N. A. Ursu a publicat textul acestei gramatici, însoțit de un studiu introductiv și un glosar.

Cu aceeași terminologie ca precedentele și rămasă tot în manuscris, a fost scrisă o altă gramatică de proveniență moldovenească, ***Grammatica rumânească***, la Schitul Sihla, în 1772, de către ieromonahul Macarie. (Ionașcu, 1941: 11-16)

Tot în secolul al XVIII-lea, apare o gramatică importantă pentru evoluția limbii noastre literare, ***Institutiones linguae Valachicae***, prima gramatică a limbii române, scrisă în limba latină. A fost păstrată în manuscris la Biblioteca Arhiepiscopală din Kalocsa (Ungaria) şi publicată în 2001 la Editura Academiei Române, cu o ediţie critică alcătuită de Gheorghe Chivu, revizia şi traducerea textului latinesc fiind alcătuite de Lucia Wald.

Nu se cunoaște autorul și textul este structurat în 11 capitole și de un appendix, având drept capitole mari: ortografia, punctuația, morfologia substantivului, a adjectivului, a pronumelui și a verbului, douăzeci și două de reguli de sintaxa propoziţiei. În apendix „De notis numericis", sunt descrise „valorile și modul de folosire a slovelor-cifră în scrierea chirilică românească". (Chivu, 2001: 14)

În ***Prefața*** primului manuscris românesc de la Kalocsa, există precizarea că „***Institutiones linguae Valachicae*** se doresc a fi o gramatică pe scurt a limbii noastre, iar întinderea textului, modul de selecție și de prezentare a materiei vin să susțină această precizare". (Chivu, 2001: 13)

Un loc important în istoria limbii române îl ocupă prima gramatică tipărită a limbii române (1780 la Viena şi 1785 la Buda), ***Elementa linguae Daco-Romanae sive Valachicae***, scrisă în limba latină de Samuil Micu şi Gheorghe Şincai. În această gramatică găsim formulate, pentru prima dată, legile fonetice ale limbii române. Cei doi autori fac o clasificare riguroasă a limbii române, văzute ca sistem. A fost organizată în patru capitole: ortografia, etimologia, sintaxa şi formarea cuvintelor, urmate de un glosar român – latin şi câteva dialoguri.

În ***Prefață*** găsim argumente istorice ale formării poporului român, care s-a născut creștin, nu a fost încreștinat: „Că daco-romanii încă chiar de la primirea credinței creștine, adică din secolul al II-lea, la sfârșitul căruia a fi fost creștini o dovedește din plin Tertullianus în Cartea contra iudeilor, s-au servit în cele sfinte fără întrerupere pînă în secolul al XV-lea, de limba maternă, voi arăta în Istoria pe care m-am hotărât a o compune despre faptele strămoșilor noștri." (Micu, Șincai 1780/1805: 7)

Tot din Prefață, se desprinde intenția autorilor de a arăta râvna „iubitorilor de știință":

De aceea am socotit că trebuie să amintesc aici aceasta ca nu cumva să creadă cineva că noi în întreagă această lucrare nu am avut altceva înaintea ochilor decât să o perfecționam, ci numai să arătăm că nu avem alt scop decât să dovedim râvna și iubirea noastră spre folosul obștesc și să dăm ascultare dorințelor elevilor daco-romani din Colegiul grecesc de la Sf. Barbara, care, fiind foarte iubitori de știință, nu numai că ne-au cerut de mai de mult să dăm la lumină acest opuscul, ci chiar ne-au ajutat în multe. Cărora cu atît mai bucuroși le-am făcut pe voie, cu cît cu mult înainte am prevăzut că mulți oameni de diferite condiții și stări vor trage foarte mult folos din această lucrare a noastră. (Micu, Șincai 1780/1805: 9)

Interesantă şi demnă de reprodus este atestarea acestei gramatici ca fiind prima care a apărut în limba daco-română: „În sfârşit, dragă cititorule, am să te rog cu tot dinadinsul să nu uiți că această gramatică este prima care a apărut în limba daco-romană; din care cauză să nu te miri dacă vei afla unele lucruri omise sau greşite, sau ne la locul lor şi în mod potrivit spuse.(...) Între timp tu, binevoitorule cititor, această lucrare şi osteneală a noastră, oricum ar fi, primeşte-o cu bunăvoință şi fii sănătos". (Micu, Șincai 1780/1805: 10)

Prima gramatică românească tipărită, scrisă în limba română, îi aparţine lui Ienăchiță Văcărescu, ***Observaţii sau băgări dă seamă asupra regulelor şi orânduealelor gramaticii rumâneşti***, editată în acelaşi an, 1787, în două ediţii, una apărută la Râmnic, alta la Viena.

Lucrarea reprezintă *prima încercare de simplificare a alfabetului chirilic* aplicat la limba română, autorul propunea *reducerea numărului de slove la 33*, chiar dacă în practică, el însuşi a folosit 38 de semne (în prima parte a lucrării, *Păntru pronunţie şi ortografie,* paginile 109-119, reducea numărul literelor la 33, le clasifica, oprindu-se şi asupra diftongilor (8), accentului, apostrofului şi asupra semnelor de punctuaţie, defineşte pe *ă* şi *î* şi notează dublarea consoanelor, fenomen rar întâlnit la noi). A încercat să ordoneze ortografia chirilică, luptând împotriva alfabetului chirilic. (Draica, 2010)

Lucrarea cuprinde trei părți: o prefață în care se dezbat câteva probleme de limbă; **cartea I** alcătuită din 10 capitole denumite: *ce este gramatica; articol; nume; pronume; verbe; gerundiu și participie; propoziţiune; adverbiu – spre graiu; congiunţione sau legare; interiecţione*; **cartea a II-a** cu 4 capitole numite: *pentru pronunţie şi ortografie* în care se descrie cele 33 de „litere" sau „slove" şi „părţile de cuvânt" („cuvânt" = propoziţie); *pentru prosodie, frase, idiotisme; pentru construcţione sau alcătuire și pentru poetică*.

În ***Predoslovie***, discursul lingvistic se conturează pe un set distinct de trăsături care diferențiază această gramatică de cele anterioare: adresarea către Episcopul Râmnicului și Craiovei, exarhul Noului Severin, Chir Filaret, pe care îl consideră „îndreptător dă cuvântul adevărului". (Văcărescu 1787: 3)

Dumnezeiască Providență, carea te-a povățuit spre râvna aceștii învredniciri, de a fi adică îndreptătoriu dă cuvântul adevărului său, te-au gătit mai înainte ca pe un vas priimitoriu dă acest mai pre sus dă tot cuvântul firesc dar, înpodobindu-te și cu știința cuvântului firescu, și sau păntru căci erai împodobit cu știința cuvântării fireşti, te-au făcut îndreptător și cuvântării cei păste fire,sau păntru căci te-a ales a fi îndreptătorul cuvântării cei pîste fire, te-au înpodobit și cu știința cuvântului firesc, acum eşti îndreptătoriu și al unui cuvânt și al altuia.(...) Dar când și Grammatica aceasta, sau mai bine să zic

Observaţii asupra idiotizmii limbii noastre în starea ce se află acum după regulile grammaticeşti, nu ieste de altă limbă, ce fieştecare nu au câte puţine grammatici, ci iaste de limba rumânească, ce nu are în starea ei nici una până acum limba patriei noastre prin care cuvântăm, limba cu care ne închinăm Marelui Dumnezeu, proslăvindu-l întru închinăciunea Troiţii cei dă o fiinţă, limba cu care cuvântând, petrecem vieţuirea această vremelnică, şi, nădăjduind dobândirea acei statornice, ne străduim a o câştiga. (Văcărescu 1787: 6)

Începând cu a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, reprezentanţii Şcolii Ardelene au iniţiat dezbateri în care au accentuat importanţa unor principii ortoepice şi ortografice concrete şi a unor reguli distincte pe diversele paliere: fonetic, sintactic, lexical şi morfologic. Normele literare au impus, prin stabilirea lor, elaborarea primelor gramatici. *Reprezentând „o renaştere în conştiinţa noastră politică şi culturală", (Macrea, 1959: 24) Şcoala Ardeleană a marcat evoluţia învăţământului românesc, iar la nivelul lingvisticii, a contribuit prin reprezentanţii ei la o dezvoltare importantă a acesteia, pe toate palierele de analiză.*

Mai târziu, în 1797, Radu Tempea a publicat la Sibiu ***Gramatica românească***, având model şi păstrând influenţele din gramatica lui Samuil Micu şi Gheorghe Şincai. Şi-a fundamentat scrierea pe modele latiniste. Este de remarcat influenţa gramaticii „Deutsch – Walachische Sprachlehre", a lui Molnar, din 1788. Astfel, precizează între paranteze termenul latinesc corespunzător celui din limba română. Influenţa latinistă se observă pregnant, însă, intenţia lui de a scrie o gramatică românească era clară. „Arhaicitatea faptelor morfologice înregistrate trebuie pusă şi pe seama influenţei gramaticilor anterioare şi a nevoii programatice de apropiere a morfologiei limbii române de cea latinească". (Munteanu, apud. Drişcu, 2016: 10)

Modelele definiţiilor utilizate de către scriitorii gramaticilor româneşti sunt preluate din perspectiva contextului cultural, social şi politic care defineşte etapa istorică respectivă. Putem afirma că perspectiva diacronică le diferenţiază, ele variind şi în funcţie de profilul intelectual al scriitorului.

În ***Gramatica românească***, Radu Tempea foloseşte o terminologie „cu caracter hibrid, eterogen", nefiind „un creator absolut de terminologie gramaticală". Se remarcă, de asemenea, influenţa latină, preluând ordinea capitolelor: etimologie, sintaxă şi ortografie. Termenii utilizaţi pentru definiţiile noţiunilor gramaticale a fost obţinuţi prin procedeele calchierii şi împrumuturilor neologice, „cele două procedee conducând, de multe ori, la realizarea de dublete terminologice şi etimologice". (Munteanu, apud. Drişcu, 2016, 11)

În ***Predoslovia*** acestei gramatici, Tempea se adresează sufletului cititorului: „Nici să te miri, iubite cetitorule, căci am schimbat sau scurtat unile cuvinte, care până acum într-alt chip s-au răspuns (...) Nu pot zice tocma precum aciastă alcătuire ar avea deplina ei săvârşire, ci aflându-se vre un răzvritoriu de binele neamului sau a adăuga ceale ce încă ar lipsi sau ce va fi greşit, cu sănătoasă luare aminte a îndirecpta, să va odihni sufletul al mieu!". (Tempea 1797: 8)

Alfabetul utilizat de I. H. Rădulescu în redactarea ***Gramaticii româneşti***, din 1828, „număra doar *27 de slove", contribuind astfel la* „simplificarea scrierii chirilice româneşti" *(Draica, 2010).* Din punct de vedere ortografic, de la jumătatea secolului al XIX-lea, perioada cuprinsă între anii 1850 şi 1881 a însemnat momentul creării sistemului ortografic oficial al limbii române, totuşi, oficializarea sistemului alfabetic latin a precedat, cu câţiva ani, înfiinţarea Academiei Române, iar iniţiativa în această privinţă a aparţinut învăţământului românesc. *(Draica, 2010)*

Această gramatică se distinge de celelalte nu numai prin stilul abordărilor aspectelor de normă lingvistică, cât prin spaţiul acordat predosloviei, care se întinde pe 25 de pagini (p V-XXXIV). Aceasta „depăşeşte sfera istoriei gramaticii şi chiar a lingvisticii româneşti, interesând istoria culturii noastre în general". (Iordan, 1978: 50)

Lămurirea adusă de autor cu privire la corespondenţa dintre literă şi sunet (am spune o fundamentare a foneticii) ne aduce şi constatarea că „aci lipsesc o grămadă de slove ! (…) Aşa Domnule s'aŭ dus', şi nu se vor' maĭ întoarce, căcĭ le a-gonit'o soţietate întreagă, le a-gonit' însuşĭ dreptul cuvînt'. Şi Dumneata, Domnule, maĭ stîmpără'ţĭ furi'a puţin' şi gîndeşte maĭ bine ce va să zică o soţietate şi ce aŭ făcut' soţietăţile în lume, ca să ştiĭ către cine îţĭ îndrepteziĭ cuvîntul', şi după

ce veĭ începe acunoaște ce va să zică unu, și ce va să zică o soțietate, ascultă glasul' eĭ cel' serios' liniștit' și fără atîtea strigări și mirări lungĭ; învață că glasul' soțietăț'i este glasul' norodului, și că ea poartă și îmfățoșază persoan'a obșt'i". (Heliade 1828: V-VI)

Înțelegem încă din ***Predoslovie*** că Ion Heliade Rădulescu și-a îndreptat atenția către simplificarea alfabetului chirilic și a făcut trecerea către alfabetul latin printr-unul de tranziție. Această „reformă ortografică a constituit norma publicațiilor ulterioare din Muntenia, influențând și celelalte provincii, și în faptul că gramatica însăși a fost luată ca model, în conținut și terminologie, de o serie de gramatici ulterioare". (Iordan, 1978: 50)

Considerată ca fiind „o monografie de o adevărată importanță literară" (Șăineanu 1895: 143), această prefață a fost apreciată pentru noutatea autorului de a fi cunoscut lucrările înaintașilor săi, menționate la pagina XXX : „Ea a-nceput' a se- cerceta încă din veacul' trecut, și Grămmăticĭ s'aŭ făcut' de mulțĭ simțitorĭ bărbațĭ cari aŭ cunoscut'o și aŭ știut' să o prețuiască. Pînă acum știute, zece Grămmăticĭ s'aŭ văzut afară asupra limb'i Rumînești (…)". (Heliade 1828)

De asemenea, autorul anticipează dimensiunea promovată mai târziu: „Trebuie a se-cerceta și a-se-învăța limb'a rumînească și geniul' săŭ, și pentru aceasta este destul o băgare de seamă luminată și fără prejudicățĭ și un' parallelismŭ al limbilor' ce aŭ relație cu dînsa". (Heliade 1828: XXX)

Se menționează în *Istoria lingvisticii românești* că „un mare rol în popularizarea conținutului gramaticii lui Heliade l-a avut faptul că pe baza ei s-a alcătuit (de către Heliade însuși sau de către colegul său I. Pop) un manual școlar elementar, limitat la morfologie, *Grămătică rumânească…priimită în clasurile de începători*, care din 1835 pînă în 1858 a cunoscut 14 ediții de dimensiuni variind între 80 și 120 p. (apărute toate în tipografia lui Heliade)". (Iordan, 1978 : 50)

În același timp, se desprinde din construcția predosloviilor o dorință certă de schimbare a nivelului cultural al poporului. De aceea, adresarea în predoslovii se face însoțită de lămuriri asupra utilității conținutului propriu-zis, dar și de remarci importante despre aplicarea învățăturilor precizate. Acestea din urmă se fac printr-o exprimare sugestivă, brodată cu figuri de retorică: figuri de dicțiune (metaplasma), figuri de construcție (pleonasmul, elipsa), figuri de elocuțiune (repetiția, sinonimia, epitetul), fie la nivelul stilului, figuri de stil (interogația, apostrofa, comparația, antiteza).

Se concepe astfel un text care captează atenția cititorului, transpunându-l în atmosfera acelor vremuri prin limbaj și expresivitate, dovedindu-se veritabile pagini de antologie literară veche, ce au deschis și deschid în continuare interesul pentru un mod de exprimare mai îngrijit și, mai ales, reiterând intenția autorilor de gramatici, trecerea de la întunericul necunoașterii la lumina cunoașterii de carte: **„Și așa după ce veți eși de la întunerec la lumină, veți vedea și raiul."** (Tempea 1797, 9)

BIBLIOGRAPHY

Bibliografia surselor

- **Brașoveanul 1757.** Eustatievici-Brașoveanul, Dimitrie, *Grammatica rumânească*. 1757. *Prima gramatică a limbii române,* ediție de N. A. Ursu, București, 1969.
- **Golescu 1840.** Golescu**,** Iordache, *Băgări de seamă asupra canoanelor gramaticești*, București, 1840.
- **Heliade 1828.** Rădulescu, Ion Heliade, *Gramatica românească*, Sibiu, 1828; ed. Valeria Guțu Romalo, București, Editura Eminescu, 1980.
- **Iorgovici 1799.** Iorgovici, Paul, *Observații de limba rumânească*, Buda, Crăiasca Universității Tipografie; ed. Bogdan-Dascălu Doina și Dascălu Crișu, Timișoara : Editura Facla, 1979.
- **Micu, Șincai 1780/1805.** Clain, Samuil Micu, Șincai, Gheorghe, *Elementa linguae Dacoromanae sive Valachicae*, Viena ; ed. Mircea Zdrenghea, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1980. (Viena, Kurzbock, 1780; Buda, Typis regiae Universitatis Pestanae 1805)

- **Platon 1851.** Platon, Constantin, *Manual de gramatică românească întrebuințată în Moldova*, pentru școlile publice, Iași, 1851.
- **Săulescu 1834.** Săulescu, Gheorghe, *Gramatica românească pentru clasele elementare*, Iași, 1834.
- **Stilescu 1860.** Stilescu, V., *Elemente de gramatică română*, București, 1860.
- **Suchianu 1895**. Suchianu, I., *Gramatica limbii românești*, București, 1895.
- **Şcoleriu 1789.** Şcoleriu, Toader, *Lecţione, adecă cuvîntare, scoase de la întîie parte a gramaticii... În tipografie ce politicească, În tîrgul Ieşului*, 1789.
- **Tempea 1797.** Tempea, Radu, *Gramatică românească alcătuită de Radu Tempea, directorul şcoalelor neunite naţionalicești prin Marele Prinţipát al Ardeálului, cu slobozenia celor mai mari*, Sibii, în tipográfia lui Pétru Bárt, 1797.
- **Văcărescu 1787.** Văcărescu, Ienăchiță, *Observații sau băgări dă seamă asupra regulelor și orânduealelor grammaticii rumânești*, Viena și Râmnic, (Episcopia Râmnicului) 1787.

Bibliografie generală

- Chivu, Gheorghe, 2001, *INSTITUTIONES LINGUAE VALACHICAE, Prima gramatică a limbii române scrisă în limba latină*, ediție critică. Revizia și traducerea textului latin de Lucia Wald. București: Editura Academiei Române.
- Drișcu, Andreea, 2016, *Gramatica românească a lui Radu Tempea (1791*). Ediție critică și studiu lingvistico-filologic. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza".
- Gillet, Olivier, 2001, *Religie şi naţionalism. Ideologia Bisericii Ortodoxe Române sub regimul comunist.* Bucureşti: Editura Campania.
- Graur, Alexandru, 1968, *Tendințe actuale ale limbii române*. București: Editura Științifică.
- Horga, Irina, 2011, „Pedagogia românească şi educaţia religioasă în perioada interbelică", în volumul colectiv *Educaţia umanistă în perspectiva triadei pedagogie-filosofie-teologie*. Chişinău: Editura Pontos.
- Ionașcu, Romulus, 1914, *Gramaticii români. Tractat istoric. Despre evoluția studiului gramaticii române de la 1757 până astăzi*. Iași: Editura Institutul de Arte Grafice N. V. Ștefăniu.
- Iordan, Iorgu (coord.), 1978, *Istoria lingvisticii românești*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Iorga, Nicolae, 1908, *Istoria Bisericii Româneşti şi a vieţii religioase a românilor*. Vălenii de Munte: Tipografia Neamul Românesc.
- Macrea, Dimitrie, 1959, *Lingviști și filologi români*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Nedelcea, Tudor, 1994, *PREDOSLOVII*, Colecția CĂRȚI ROMÂNEȘTI VECHI. Craiova: Editura SCRISUL ROMÂNESC.
- Negrici, Eugen, 2000, *Expresivitatea involuntară. Figura spiritului creator, Imanenţa literaturii*. Bucureşti: Editura Universalia.
- Strungariu, Diomid, 1960, *Gramatica lui Smotriţki şi prima gramatică românească*, „Romanoslavica", IV, p. 289-307.
- Șăineanu, Lazăr, 1895, *Istoria filologiei române, cu o privire retrospectivă asupra ultimelor decenii (1870-1895)*, ediția a II-a. București: Editura SOCECŬ&COMP.
- Nicolescu, Aurel, 1971, *Școala Ardeleană și limba română*. București: Editura Științifică.

Bibliografie online

- Draiga, Dumitru, 2010, „*Contribuţii la istoria ortografiei româneşti, în* Revista de Lingvistică și Cultură Românească, Oradea, Nr. 20, Cireșar, august, 2014.
https://limbaromana.org/revista/momente-din-istoria-ortografiei-romane%C5%9Fti/. Accesat la data de 16.07.2019.
- Chiţulescu, Policarp, 2011, *Noi manuscrise - posibile autografe - aparţinând monahului Gavriil Uric de la Neamţ* http://bjastrasibiu.ro/wp-content/uploads/2015/08/135-Policarp-Chitulescu.pdf. Accesat la data de 6.09.2019.

THE EXEGESIS OF DANILO KIŠ IN THE ROMANIAN-SERBIAN CULTURAL AREA

Tatijana Petrika

PhD Student, West University of Timişoara

Abstract: Danilo Kiš is a Serbian postmodern writer who has been translated into over forty languages. Kiš was born in Subotica, a small town near the border between Serbia and Hungary, in a mixed family. His texts were published much earlier in the Serbian cultural space than in the Romanian cultural space. His volume "Encyclopedia of the Dead" was first published in Serbia in the journal "Književnost" in Belgrade. In the Serbian cultural space, Kiš's writings appeared in the publishing house "Libertatea" and "Lumina" in Panciova, in the translation of the numerous writers from the Serbian Banat. In the Romanian cultural space, Danilo Kiš's creations have been published in the Polirom, Universe, Western Publishing and the Union of Serbs in Romania. Of course, the translations were done by both the Romanian translators and some of the Serbian Banat, among whom are Simeon Lăzăreanu and Slavco Almăjan.

Keywords: Serbian, Romanian, translations, publishing, texts

1. Introducere. Danilo Kiš este un scriitor sârb postmodern. S-a născut la Subotica, un orăşel situat aproape de graniţa cu Ungaria. Tatăl scriitorului, Eduard Kiš, descendent al unei numeroase familii evreieşti, de origine alsaciană, vorbea limbile sârbă, maghiară şi germană. Mama scriitorului era din Cetinje, Muntenegru.

Autorul a fost tradus, până în prezent, în peste patruzeci de limbi, şi anume în: albaneză, arabă, bască, bielorusă, bulgară, cehă, daneză, engleză, esperanto, finlandeză, franceză, galeză, greacă, ebraică, olandeză, islandeză, italiană, japoneză, catalană, chineză, coreeană, maghiară, macedoneană, germană, norvegiană, persană, polonă, portugheză, rusă, slovacă, slovenă, spaniolă, suedeză, turcă, ucraineană şi vietnameză. Textele sale literare, *Enciclopedia morţilor, Criptă pentru Boris Davidovici, Suferinţe timpurii, Grădina, cenuşa, Clepsidra*, sunt cunoscute cititorului şi prin traducerea lor în limba română.

2. Textele lui Danilo Kiš în spaţiul cultural românesc. În spaţiul cultural românesc, creaţiile lui Danilo Kiš (eseuri, articole, studii, recenzii) au fost pubicate în următoarele reviste de cultură: „A Treia Europă", „Apostrof", „Filologie rusă", „La Punkt", „Luceafărul", „Mişcarea literară", „Observatorul cultural", „Orizont", „radio Europa Liberă", „Revista 22", „Romanoslavica", „Secolul XX", „Suplimentul de cultură", „Evenimentul zilei", „Dilemateca" şi „Dilema veche".

Autoarea volumului *(De)construcţii identitare în proza lui Danilo Kiš,* Lidija Čolević, subliniază faptul că „Un text nu este acceptat în mod pasiv de auditoriu. Cititorul interpretează sensul unui text pe baza propriilor experienţe şi a atmosferei culturale în care a fost educat. Cert este că entuziasmul lui Kiš sperie şi depăşeşte capacitatea cititorului mediu"[1], ceea ce este firesc, deoarece este posibil ca scriitorul şi cititorul să nu provină din acelaşi mediu, să nu aibă acelaşi nivel educaţional şi, atunci, semnificaţia textului se poate schimba în mod sensibil. Opera lui Kiš este „pretenţioasă"[2] pentru cititorul român. Limbajul utilizat de Danilo Kiš nu se traduce uşor în limba română. Apar, adesea, sintagme intraductibile, interferenţe de stil (trecerea de la pasaje de

[1] Lidija Čolević, *(De)construcţii identitare în proza lui Danilo Kiš*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2017, p. 192.
[2] *Ibidem*, p. 192.

istorie la unele de critică literară, spre exemplu). Traducerea este, din acest punct de vedere, de multe ori, neputincioasă sau incompletă. Astfel, cititorul se confruntă permanent cu pasaje neclare sau chiar ilizibile. Se poate vorbi și despre încadrarea acestor zone de neclaritate stilistică și semantică în așa-zisa specificitate a postmodernismului. Textul lui Kiš a fost gândit şi scris sub forma unor coduri, cheia acestora aflându-se chiar în paginile textului.

Scrierile lui Danilo Kiš au apărut în limba română la editurile Polirom, Univers, Editura de Vest şi Uniunea Sârbilor din România. Calitatea traducerii operelor lui Kiš a fost realizată cu succes, traducătorii reuşind, prin traducerea textelor, să se apropie de aşteptările cititorului român. El însuşi traducător[3], Kiš ştia foarte bine care vor fi dificultăţile şi problemele cu care se vor confrunta cei care vor realiza traducerea creaţiilor sale.

Autorii care au realizat traducerea operelor lui Danilo Kiš în limba română au fost: Lydia Tocariu (*Clepsidră*, 1972), Simeon Lăzăreanu (*Criptă pentru Boris Davidovici. Şapte capitole ale uneia şi aceleiaşi istorii,* Editura de Vest, Timişoara, 1992, reeditată de către Editura Polirom, Bucureşti, 2009), Mariana Ştefănescu (*Enciclopedia morţilor*, Editura Univers, Bucureşti, 1996, reeditată în 2008), Slaviţa Cărmăzan, Ioan Cărmăzan (*Criptă pentru sufletul lui Boris Davidovici, Şapte capitole ale aceleiaşi istorii*, 2006), Mariana Ştefănescu (*Suferinţe timpurii,* 2008) şi Ioan Radin Peianov (*Grădină, cenuşă,* 2000, Editura Univers, Bucureşti, reeditată în anul 2010).

În revista *Secolul 20*, nr. 4-5/1986, a fost publicată o traducere realizată de prozatorul Sorin Titel, acesta fiind primul contact al cititorului român cu scriitorul sârb Danilo Kiš. *Grădina, cenuşa,* pe care Sorin Titel a tradus-o din franceză, are la bază marele personaj, tatăl. Iată cum l-a prezentat Sorin Titel pe Danilo Kiš: „Dramaturg al teatrului de avangardă din Belgrad, traducător pasionat din poezia rusă, maghiară şi franceză [...], Danilo Kiš este unul dintre cei mai reprezentativi scriitori din Iugoslavia de astăzi.”[4]

De asemenea, atunci când vorbim de învăţământ universitar, putem observa că Danilo Kiš este studiat la universităţile din România, mai ales la Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine din Bucureşti, respectiv la Facultatea de Litere, Istorie şi Teologie de la Universitatea de Vest din Timişoara. În ultimul timp au fost realizate câteva cercetări dedicate lui Danilo Kiš, şi anume studii semnate de către Octavia Nedelcu, profesoară la Universitatea din Bucureşti, de către Adriana Babeţi şi Cornel Ungureanu de la Universitatea din Timişoara. Studiile publicate de Octavia Nedelcu, în ”Romanoslavica”, oferă abordări interesante relativ la problematica literaturii central-europene, la postmodernism ori la actul traductiv și dificultățile acestuia.

„Considerat de critica occidentală unul dintre cei mai tari scriitori cu majuscula „K” ai literaturii est-europene alături de Milan Kundera şi Gyorgy Konrad, Danilo Kiš nu s-a bucurat de aceeaşi popularitate, deşi a înţeles, poate, cel mai bine „veacul de singurătate” pe care l-a trăit în cele două războaie mondiale, sisteme totalitare, genocid şi erupţii de naţionalism, fiind considerat pe drept cuvânt un adevărat Borges al Balcanilor. (...) Intelectual rafinat, pasionat de idei şi spirit imaginativ, Danilo Kiš a stârnit printre sciitorii europeni ai generaţiei sale, asemenea marilor creatori, deopotrivă ostilitate şi admiraţie profundă. Povestitor, romancier, eseist, dramaturg al teatrului de avangardă, traducător pasionat de poezia rusă, maghiară şi franceză, Danilo Kiš este unul din autorii cheie ai modernismului şi postmodernismului din spaţiul iugoslav, alături de Milorad Pavić, Borislav Pekić ori Dušan Kovačević.“[5]

În volumele dedicate spaţiului central-european, coordonate de către Adriana Babeţi şi Cornel Ungureanu, şi anume: *Europa Centrală: Nevroze, dileme, utopii* (1997), *Europa Centrală – memorie, paradis, apoclipsă* (1998), *Europa Centrală şi identităţile vulnerabile: identitate şi criză în Europa Centrală* (1998), *Danilo, după Danilo*, este prezentat raportul dintre epoca totalitarismului şi istoria lagărelor de concentrare. Atunci când vorbim de Europa Centrală, trebuie

[3] Apud Lidija Čolević, *(De)construcţii identitare în proza lui Danilo Kiš*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2017, p. 194.
[4] Cornel Ungureanu, *Mitteleuropa periferiilor*, Iaşi, Polirom, 2002, p. 113.
[5] Octavia Nedelcu, *Receptarea literaturii sârbe în România în ultimele două decenii*, în „Romanoslavica”, vol. XLVIII, nr. 1, Editura Universităţii din Bucureşti, 2012, p. 177-184.

să punem accentul pe două atitudini sensibil diferite. Una este de natură germană, împărtăşită de toate popoarele Europei Centrale, în epoca modernă, fie acestea de origine slavă, maghiară sau română, conform căreia naţiunea e concepută etno-lingvistic, şi alta, radical opusă, imaginată de dinastia habsburgică. Aşadar, Europa Centrală este gândită în două variante distincte: „o *Mitteleuropa* a statelor naţionale a căror identitate se concepe după modelul german şi o *Zentraleuropa* a legăturilor regionale şi supranaţionale, constituită ca entitate istorică după modelul habsburgic. Într-un cuvânt, ‚destinul german' şi ‚vocaţia austriacă' ar fi cele două perspective posibile ale Europei Centrale."[6]. La întrebarea dacă astăzi mai există o Europă Centrală, răspunsurile ar fi mult mai rezervate decât cele formulate în perioada totalitarismului. Europa Centrală este un concept, o noţiune, o idee, un spaţiu care comprimă timp, istorie, civilizaţie şi cultură. Ţările Europei Centrale (ale căror nume variază, în funcţie de momentul şi criteriul definirii), au fost, sute de ani, spaţii ale incertitudinii şi imprevizibilului, ale compunerii şi descompunerii succesive, ale realului şi irealului fragmentar. Constatăm cu stupoare că, din această posibilă Europă, sunt când incluse, când excluse Germania, Ţările Baltice, Polonia, Iugoslavia, România, Bulgaria, nordul Italiei, în funcţie de locul şi timpul conceptului de *Europă Centrală*. Ideea de Europă Centrală s-a născut în inima şi sufletul scriitorilor exilaţi, aceştia găsindu-şi adăpost în cuvânt. Pentru popoarele mici, ideea de Europă Centrală reprezintă şansa de a scăpa din exil, de a privi trăirile propriului popor dintr-o altă perspectivă, mai bogată şi mai mare. La Danilo Kiš, trăsătura poeticii literaturii central-europene este „prezenţa imanentă a culturii"[7], exprimată prin diferite motive metamorfozate şi simboluri.

Din moştenirea europeană, literatura Europei Centrale a păstrat tot ceea ce era mai bun. Aici, literatura central-europeană nu a fost marginalizată. Aşa cum spunea Drago Jančar, în *Terra incognita,* traducere în polonă de J. Pomorska: „Iugoslavia reprezintă cea mai haotică parte a Europei."[8] Într-un fel sau altul, genealogia proprie, locul naşterii, copilăria, anii formării intelectuale sau experienţa decisivă îi leagă pe toţi autorii din Europa Centrală.

Volumul lui Danilo Kiš, *Criptă pentru Boris Davidovici*, a apărut în 1976, *Grădină, cenuşă*, în 1965, iar *Clepsidră*, în 1972, ceea ce îl face pe Kiš să fie un scriitor de anvergură ai anilor 80, un optzecist, cu alte cuvinte. Scriitorul iugoslav îşi dorea să înlocuiască conceptul vechi de *Europa Centrală* cu altul mai nou. Un concept care să nu fie legat de scriitori "ai sfârşitului", cum sunt Kafka, Musil, Schultz. Kiš voia să scrie cărţi, nu neapărat să facă literatură cum credeau unii. În interviul său, pe care i l-a acordat lui Krivokapić (NIN, 1979), acesta spunea că şi-ar dori ca romanul său *Clepsidra* să fie citit aşa cum este citită *Cabala*.

În volumul *Variaţiuni pe tema Europei Centrale (Varijacije na srednjeevropske teme)*, Danilo Kiš remarcă faptul că, pe lângă obişnuinţa cu care au crescut şi s-au manifestat, evreii Europei Centrale au avut de trăit încă două traume, şi anume: fascismul şi comunismul.

În viziunea lui Kiš, Europa Centrală este „acea parte a lumii unde îţi poţi pierde o zi întreagă într-o cafenea, în faţa unei cești de cafea şi câtorva ziare atârnate într-un cuier, de o tijă de lemn."[9] Soarta oamenilor a fost ca aceştia să fie condamnaţi la moarte la Auschwitz sau în Uniunea Sovietică, aceştia fiind urmăriţi, umiliţi şi împuşcaţi. Prezenţa minorităţii evreieşti este un aspect foarte important când este vorba despre Europa Centrală: „A fi central-european înseamnă a aparţine unei minorităţi; a fi minoritar este un statut specific Europei centrale."[10] Aşadar, Danilo Kiš face parte din primul cerc, alături de austriecii Leopold von Saher-Masoch şi Hermann Broch, de cehii Jaroslav Hašek şi Milan Kundera, de croatul Miroslav Krleža, polonezul Witold Gombrowicz, maghiarul Gyorgy Konrad şi italianul Claudio Magris.

---

[6] Jacques Le Rider, *Le Mitteleuropa*, Paris, PUF, 1994, p. 46.
[7] Alexander Fiut, *A fi (sau a nu fi centra-european),* traducere din limba polonă de Cristina Godun şi Constantin Geambaşu, p. 23.
[8] Apud D. Jančar, *Terra incognita*, traducere în polonă de J.Pomorska, Varşovia, 1993, p. 33.
[9] *Idem*, p. 315.
[10] Adriana Babeţi, Cornel Ungureanu, *Europa centrală: nevroze, dileme, utopii,* Iaşi, Polirom, 1997, p. 271.

3. Textele lui Danilo Kiš în spaţiul cultural sârb. Textele lui Danilo Kiš au fost publicate mult mai devreme în spaţiul cultural sârb decât în cel românesc. *Enciclopedia morţilor* a fost publicată, pentru prima dată, în Serbia, în paginile revistei „Književnost", la Belgrad, în numărul din mai-iunie 1981.[11] La Editurile „Libertatea" şi „Lumina" din Panciova (Serbia) au apărut următoarele texte: 1966, *Grădină, scrum*, în traducerea lui Nicolae Vârzoc („Lumina", XXI:1, p. 13-19); 1971, *Omul care vine din departe*, în traducerea lui Slavco Almăjan („Lumina", XXV:4, p. 9-10); 1972, *Fuga*, în traducerea lui George Bulic (1924-1990) („Libertatea", XXVIII:2); 1976, *Mormânt pentru Boris Davidovici*, în traducerea lui Sima Petrovici („Lumina", XXX:77-8, p. 378-384); 1978, *Cuţitul cu plasele de lemn de trandafir,* în traducerea lui Simeon Lăzăreanu („Lumina", XXXII:1, p. 38-46); 1981, *Criptă pentru Boris Davidovici*, în traducerea lui Simeon Lăzăreanu („Lumina", XXXV: 2-4, p. 196-216); 1984, *Timbre roşii cu portretul lui Lenin*, în traducerea lui Simeon Lăzăreanu („Lumina", XXXVII: 11-12, p. 7-17); 1988, *Scroafa ce-şi mânâncă purcei*, în traducerea lui Simeon Lăzăreanu („Lumina", 42: 4-5, p. 32-41); 1988, *Rotirea magică a cărţilor*, fragment, în traducerea lui Simeon Lăzăreanu („Libertatea"43:30); 1988, *Rotirea magică a cărţilor*, fragment, în traducerea lui Simeon Lăzăreanu („Libertatea" 42:9, p. 33-50);

În anul 1988, Editura „Libertatea", din Panciova, a publicat, în limba română, *Criptă pentru sufletul lui Boris Davidovici*, în traducerea lui Simeon Lăzăreanu. Ulterior, în 1992, această versiune a fost preluată de Editura de Vest, cu o postfaţă de Cornel Ungureanu. Este vorba despre o carte a uneia şi aceleiaşi istorii, surprinse în şapte capitole. În 1989 a apărut, la Editura Institutului pentru Editarea Manualelor (Zavod za izdavanje udžbenika), din Novi Sad, volumul *Logodnicii/La răscruce: selecţiuni din proza literaturii contemporane a naţiunilor şi naţionalităţilor din R.S.F.I.,* cu o selecţie şi prezentare de Milivoj Nenin.

În concluzie, textele scrise de către Danilo Kiš, în mod cât se poate de normal, au fost mult mai devreme publicate în spaţiul cultural sârbesc decât în cel românesc, ceea ce este firesc, fiind un scriitor sârb. Traducerile ulterioare, realizate în limba română, nu au vizat întreaga sa creaţie. Mai sunt încă texte care aşteaptă să fie traduse şi publicate în România, pentru a întregi imaginea acestui scriitor postmodern, în adevăratul sens al cuvântului.

BIBLIOGRAPHY

Čolević, Lidija, *(De)construcţii identitare în proza lui Danilo Kiš*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2017.

Ungureanu, Cornel, *Mitteleuropa periferiilor*, Iaşi, Polirom, 2002.

Nedelcu, Octavia, *Receptarea literaturii sârbe în România în ultimele două decenii*, în „Romanoslavica" vol.XLVIII nr.1, Editura Universităţii din Bucureşti, 2012.

Le Rider, Jaques, *Le Mitteleuropa*, Paris, PUF, 1994.

Fiut, Alexander, *A fi (sau a nu fi central-european)*, traducere din limba polonă de Cristina Godun şi Constantin Geambaşu, Bucureşti, Do MinoR, 2007.

Jančar, D., *Terra incognita*, traducere în polonă de J. Pomorska, Varşovia, 1993.

Babeţi, Adriana, Ungureanu, Cornel, *Europa Centrală: nevroze, dileme, utopii,* Iaşi, Polirom, 1997.

Babeţi, Adriana, Ungureanu, Cornel, *Europa Centrală: memorie, paradis, apocalipsă*, Iaşi, Polirom, 1998.

Dicţionarul explicativ al limbii române (DEX), ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 1996.

Tomici, Mile, *Srpsko-rumunski rečnik. Dicţionar sârb-român*, I-III, Timişoara, Savez Srba u Rumuniji, 1998.

Tomici, Mile, *Dicţionar frazeologic al limbii române*, Bucureşti, Saeculum Vizual, 2009.

[11] Un an mai târziu, volumul *Encliclopedia morţilor* apare în ziarul „New Yorker", în numărul din 12 iulie 1982, în traducerea lui Ammiel Alcaly.

THE COMPLEX PREDICATE WITH MODAL OPERATOR IN THE SPANISH LANGUAGE WITHIN THE CURRENT JOURNALISTIC DISCOURSE. CASE STUDY

Laura Grama

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Our study aims at highlighting the semantic-grammatical particularities and the combinatorial possibilities of the modal operator from the complex predicate composition in the Spanish language within the current journalistic discourse. The analysis will be performed from the perspective of the traditional descriptive synchronic grammar, based on the definitions and classifications of the complex predicate with modal operator existing in „Nueva gramática de lengua española", 2009.

Keywords: complex predicate, verbal periphrases, modal operator, verbal semantic support, Spanish journalistic discourse

Predicatul complex cu operator modal în limba spaniolă reprezintă un tip de unitate predicativă complexă alcătuită din operator modal şi suport semantic verbal la mod nepersonal (infinitiv, gerunziu sau participiu). Referitor la acest tip de predicat complex în limba spaniolă, există mai mulţi termeni ce denumesc realitatea descrisă: *perífrasis verbal*[1], *frase verbal*[2], *bipredicacion*[3], *núcleo complejo*[4], *conjugación/ voz perifrástica*[5], *predicado complejo*[6] etc. Situaţia este asemănătoare cu cea din limba română, unde de întâlnesc termeni variaţi precum *predicat compus cu semiauxiliar de mod şi de aspect*[7], *predicat verbal/nominal compus*[8], *predicat compus / dezvoltat*[9], *predicat complex cu operator modal şi aspectual*[10]. Menţionăm că noi selectăm şi utilizăm sintagma *predicat complex cu operator modal şi aspectual şi suport semantic verbal* deoarece, pe de o parte, descrie cel mai bine realitatea lingvistică în cauză, iar pe de altă parte, are corespondent în limba română, evitându-se confuziile (mai ales că în limba română termenul *perifrază*, cel mai utilizat în limba spaniolă pentru acest tip de unitate predicativă complexă,

[1] Félix Fernández de Castro, *Las perífrasis verbales en el español actual*, Editura Gredos, Madrid, 1999; Luis García Fernández (coord.), *Diccionario de perífrasis verbales*, Editura Gredos, Madrid, 2006; Mar Garachana Camarero, *Perífrasis verbal,* în *Diccionari de lingüística on line* http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/printpdf/361 (accesat la: 6.03.2017); Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis, II*, Madrid, Espasa Libros, 2009, p. 2105 [= RAE, *NGLE, II*].

[2] Samuel Gili Gaya, *Curso superior de sintaxis española*, Editura Vox, Barcelona, 1980, p. 103-119 [= Gaya, *Sintaxis*] http://ebiblioteca.org/?/ver/70588 (accesat la: 26.05.2017)

[3] Juan Alcina Franch, José Manuel Blecua, *Gramática española*, Editura Ariel, Barcelona, 1987, p. 777.

[4] Emilio Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española*, Editura Espasa Calpe, Madrid, 1994, p. 259.

[5] Rodolfo Lenz, *La oración y sus partes (Estudio de gramática general y castellana)*, Segunda edición, Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1925, p. 383 https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10066840 (accesat la: 7.03.2017)

[6] RAE, *NGLE, II* p. 2221-2222.

[7] C. Dimitriu, *Există predicat verbal compus în limba română?*, în *Anuar de lingvistică şi istorie literară*, tom XXXIII, A, 1992-1993, p. 221-222.

[8] Valeria Guţu, *Semiauxiliarele de mod, SG,* I, 1956, p. 81.

[9] C. Săteanu, *Predicatul compus*, în *Cercetări de lingvistică*, (a), XI, nr. 2, 1966, p. 252.

[10] *Gramatica limbii române, vol. II, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005,* p. 253.

înseamnă şi locuţiune verbală[11]). În prezentarea diferitelor concepţii cu privire la acest tip de predicat complex în limba spaniolă, vom menţiona şi terminologia specifică viziunilor respective.

Articolul de faţă vizează predicatul complex cu operator modal în limba spaniolă în cadrul discursului publicistic actual. Ipoteza care stă la baza cercetării este faptul că predicatele complexe cu operatori modali reprezintă un indicator important al gradului de subiectivitate a limbajului, la fel cum „Locuţiunile sunt [...] mijloace proprii de exteriorizare”[12], mai ales că „Limbajului îi e proprie subiectivitatea, manifestată prin vorbire şi prevăzută de mecanisme diverse: pronumele personale, adverbele care organizează spaţiul şi timpul în jurul subiectului şi în funcţie de el (*axa aici – acum*), sistemul timpurilor verbale, modalizatorii etc.”[13]. În acest sens, lingvistul Manuel Criado de Val consideră că „valoarea şi amplitudinea perifrazelor verbale” reprezintă unul dintre „indicii stilistici” cei mai sugestivi în stabilirea „tendinţei şi personalităţii unei limbi”[14], dat fiind faptul că „perifrazele verbale” sunt „formaţiunile cele mai active ale limbajului”, aflate „în continuu proces de creare şi evoluţie” (t.n.)[15]. Prin „indici stilistici”, Manuel Criado de Val se referă la „un anumit număr de caracteristici gramaticale ce evidenţiază în mod accentuat tendinţa şi personalitatea limbii”, între care „valoarea şi amplitudinea perifrazelor verbale, în special cea pasivă”, „preferinţa pentru anumite verbe auxiliare[16]”, „preponderenţa, în mai mare sau în mai mică măsură, a construcţiei nominale sau a celei verbale, gradul de amplitudine a substantivizării, utilizările şi caracteristicile infinitivului”, reflectând „tendinţa mai mult sau mai puţin activă a limbajului, preponderenţa obiectivităţii sau a subiectivităţii” [17] (t.n.).

Observaţiile pe care le vom face cu privire la acest tip de predicat complex vor fi ilustrate prin exemple extrase din cadrul discursului publicistic spaniol actual, pe baza următorului corpus:

C = El Cultural http://www.elcultural.com/

P = El País: el periódico global http://elpais.com/

OM = La Opinión de Murcia http://www.laopiniondemurcia.es/

M = Marca http://www.marca.com/

RM = Mongolia https://www.revistamongolia.com/

Pentru analizarea situaţiei predicatului complex cu operator modal în limba spaniolă, vom urmări definiţia existentă în ***Nueva gramática de la lengua española***, 2009[18], conform autorilor căreia „Se numesc perifraze verbale combinaţiile sintactice în care un verb AUXILIAR intervine asupra unui verb AUXILIAT, numit uneori PRINCIPAL sau PLIN, aflat la un mod NEPERSONAL

[11] Vezi C. Dimitriu, *Gramatica limbii române explicată. Morfologia*, Editura Junimea, Iaşi, 1979, p. 22-24.

[12] Gh. N. Dragomirescu, *Îmbinările de cuvinte divizibile, analizabile şi neanalizabile*, în *Limbă şi literatură*, vol.8, 1964, p. 410.

[13] Rodica Zafiu, *Diversitate stilistică în româna actuală*, Editura Universităţii din Bucureşti, 2001, p. 42.

[14] Manuel Criado de Val, *Fisionomía del idioma español. Sus caracteristicas comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés y alemán*, 3ª edición, Editura Aguilar, Madrid, 1962, p. 199 [= Criado de Val, *Fisionomía*].

[15] Perifrazele verbale reprezintă „las formaciones más vivas del lenguaje, en continua creación y evolución”, Criado de Val, *Fisionomía*, p. 98.

[16] În limba spaniolă, sunt numite „verbe auxiliare” atât auxiliarele care intră în componenţa formelor verbale compuse personale şi nepersonale („Las formas compuestas se construyen con el verbo AUXILIAR *haber* y el participio del verbo correspondiente, que es el AUXILADO o PRINCIPAL.”, Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Editura Espasa, Madrid, 2010, p. 50-51 [= RAE, *NGLE*. *Manua*l]), cât şi operatorii modali/aspectuali ce formează predicatul complex alături de un suport semantic verbal: „Se denominan PERÍFRASIS VERBALES las combinaciones sintácticas en las que un verbo AUXILIAR incide sobre un verbo AUXILIADO, llamado a veces PRINCIPAL o PLENO, construido en forma NO PERSONAL (es decir, en gerundio, infinitivo o participio) sin dar lugar a dos predicaciones distintas”, RAE, *NGLE*, *II*, p. 2105.

[17] Prin „indices estilisticos” Manuel Criado de Val se referă la „cierto número de cuestiones gramaticales que revelan con especial intensidad la tendencia y la personalidad del idioma"[...], între care „el valor y la amplitud de las perífrasis verbales, especialmente de la pasiva”, „la preferencia por determinados verbos auxiliares”, „el mayor o menor predominio de la construcción nominal o de la verbal, el grado de la amplitud de la sustantivación, los usos y el carácter del infinitivo”, reflectând „la tendencia más o menos activa del lenguaje, el predominio de la objectividad o de la subjectividad”, vezi Criado de Val, *Fisionomía*, p. 199-200.

[18] RAE, *NGLE*, *II*, p. 2114-2115.

(adică gerunziu, infinitiv sau participiu), fără să formeze predicații distincte" (t.n.)[19], iar „perifrazele aparţin grupului aşa numitelor *predicate complexe*" (t.n.)[20]. Sunt considerate predicate complexe cu operator modal (*perífrasis modales)* cele care exprimă informații modale de diverse tipuri, în principal capacitatea, posibilitatea, probabilitatea, necesitatea şi obligativitatea, precum cele construite cu verbele „auxiliare" *poder* + verb la infinitiv (*Puede pasar* lo que no te esperas), *deber* + verb la infinitiv (*Debes llegar* antes de las dos de la tarde), *deber de* + verb la infinitiv (*Deben de ser* las dos de la tarde), *tener que* + verb la infinitiv (Su mareo *tiene que haber sido* por el calor), *haber de* + verb la infinitiv (Lo que se oye con tanta fuerza *ha de ser* el viento por las ventanas), între altele[21].

Sintetizăm, în continuare, opinii existente în literatura de specialitate spaniolă cu privire la valorile semantice pe care le actualizează operatorii modali în cadrul unității predicative complexe:

Operator modal	**Valori semantice**		
	Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual[22]	Rafael Seco[23]	Samuel Gili Gaya[24]
Poder	***posibilitate***[25]: „En el mundo *puede haber* varios millones de minas terrestres" ***capacitate***[26]: „Ya *puedo mover* la mano" ***permisiune***[27]: „*Puedes venir* a visitarme cuando lo desees"	***posibilitate***[28]: „yo *no puedo creer* eso"	***posibilitate***, ***probabilitate***[29]: „*Pudo ocurrir* que se produjese un accidente más grave"
Deber	***obligaţie***[30]: „*Debes beber* mucha agua" ***probabilitate***[31]: „*No debes haber llegado* hace mucho, imagino" (Guelbenzu, *Río*).	***obligaţie***[32]: „yo *no debo permanecer* aquí" ***probabilitate***[33]: „me voy, que *debe ser*	—

[19] „Se denominan PERÍFRASIS VERBALES las combinaciones sintácticas en las que un verbo AUXILIAR incide sobre un verbo AUXILIADO, llamado a veces PRINCIPAL o PLENO, construido en forma NO PERSONAL (es decir, en gerundio, infinitivo o participio) sin dar lugar a dos predicaciones distintas", RAE, *NGLE, II*, p. 2105.

[20] „las perífrasis pertenecen al grupo de los llamados *predicados complejos*", RAE, *NGLE, II*, p. 2221.

[21] Este menţionat faptul că în cazul predicatului complex alcătuit din operatorul de predicativitate *querer* şi suport semantic verbal la *infinitiv* este dificil de stabilit dacă are valoare modală sau aspectual-temporală, deoarece prezintă proprietăţi ale ambelor tipuri, vezi RAE, *NGLE, II*, p. 2114.

[22] RAE, *NGLE. Manua*l http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/gramatica_raenueva.pdf **(accesat la: 29.05.2017)**

[23] Rafael Seco, *Manual de gramática española*, Editura Aquilar, Madrid, 1971 [= Seco, *Manual*] https://es.scribd.com/document/109349347/seco-rafael-manual-de-gramatica-espanola (accesat la: 26.05.2017)

[24] Gaya, *Sintaxis*, p. 103-119.

[25] RAE, *NGLE. Manua*l, p. 540.

[26] *Ibidem*.

[27] *Ibidem*.

[28] Seco, *Manual*, p. 172.

[29] Gaya, *Sintaxis*, p. 138.

[30] RAE, *NGLE. Manual*, p. 538-539.

[31] RAE, *NGLE. Manual*, p. 539.

[32] Rafael Seco acceptă valoarea semantică de *obligaţie* pentru operatorul modal *deber* aflat în structura predicatului complex (Seco, *Manual*, p. 172), în timp ce Samuel Gili Gaya consideră că *deber* nu este „auxiliar" (operator modal de predicativitate) atunci când are sensul propriu de *a avea obligaţia de*. Ca atare, structura *deber* + *infinitivul* nu este analizată pentru că nu este considerată o „frază verbală" (predicat complex cu operator modal): „El verbo *deber* en su acepción propia de «hallarse obligado», «tener obligación», no es auxiliar; deber +infinitivo no es, por consiguiente, una frase verbal de las que estamos estudiando, en el uso que los gramáticos tienen por correcto.", Gaya, *Sintaxis*, p. 113.

		muy tarde"	
Deber de[34]	***probabilitate***[35]: „El perro *debió de querer* abrir la puerta" ***obligaţie***[36]: *Debes de hacer* lo que te han dicho	***probabilitate***[37]: „Pedro *debe de estar* en el museo" ***obligaţie***[38]: „lo que tú *debes de hacer* es esto"	***presupunere, ipoteză***[39]: „*Debian de ser* las diez"
Tener de[40]	—	—	***obligaţie***[41]: „*Tengo de decir* la verdad."
Tener que	***obligaţie***[42]: „Si no se comporta *tendré que medicarle*" (Cabal, Briones)	***obligaţie***[43]: „*tengo que estar* a las tres en el museo"	***obligaţie***[44]: „*Tengo que llegar* a las nueve"
Haber de	***obligaţie***[45]: „Vaya pensando cómo se justifican las pesetas que *hemos de darle* a Máximo Estrella" (Valle-Inclán, Luces) ***probabilitate***[46]: „Le *han de haber encargado* ['Seguramente le han encargado'] que viniera a quitarme el sueño" (Rulfo, Pedro Páramo)	***obligaţie***[47]: „*he de estar* a las tres en el museo"	***obligaţie***[48]: „*He de premiar* tu buena acción."

[33] Seco, *Manual*, p. 173.
[34] Samuel Gili Gaya consideră că un verb are valoare de „auxiliar" (operator modal de predicativitate) în situaţiile în care şi-a pierdut sensul propriu, aşa cum se întâmplă cu verbul *deber*, golit de valoarea semantică de obligaţie într-un exemplu ca „*deben de ser las* siete". De aceea, este necesar să se identifice dacă, în propoziţiile în care apar posibile „perifraze verbale" (predicate complexe cu operatori modali/aspectuali de predicativitate), sensul propriu al acestor verbe s-a modificat suficient de mult încât să fie considerate „auxiliare", mai ales că, în general, în limba modernă, acestea îşi păstrează sensul propiu: „Para distinguir si un verbo está empleado como auxiliar basta fijarse en si ha perdido su significado propio. […] *Deber* se ha vaciado de su sentido obligativo, para cumplir sólo el papel de auxiliar, en la expresión *deben de ser las* siete. [...] Como todos estos verbos (con excepción de *haber)* conservan en la lengua moderna su acepción propia, el sentido habrá de decidir, en cada oración en que aparezcan tales perífrasis, si su significación se ha perdido o se ha oscurecido en grado suficiente para estimarlos como verbos auxiliares.", Gaya, *Sintaxis*, p. 105.
[35] RAE, *NGLE. Manual*, p. 538-539.
[36] Autorii *NGLE. Manual* recomandă utilizarea structurii fără prepoziţie (*deber + infinitivul*) pentru exprimarea valorii semnatice de *obligaţie*, însă menţionează că, atât în texte clasice, cât şi contemporane, se întâlneşte structura *deber de + infinitivul* , având acest sens lexical, vezi RAE, *NGLE. Manual*, p. 539.
[37] Seco, *Manual*, p. 173.
[38] *Ibidem*.
[39] Gaya, *Sintaxis,* p. 113.
[40] Samuel Gili Gaya menţionează că această „frază verbală" se întâlneşte uneori în scrierile autorilor clasici, dar că este foarte rară în actualitate: „*tener de* [...] Se halla algunas veces en los autores clásicos, pero es muy rara en la actualidad", Gaya, *Sintaxis*, p. 113.
[41] Gaya, *Sintaxis,* p.111.
[42] RAE, *NGLE. Manual*, p. 539.
[43] Seco, *Manual*, p. 173.
[44] Gaya, *Sintaxis,* p.111.
[45] RAE, *NGLE. Manual*, p. 539.
[46] *Ibidem*.
[47] Seco, *Manual*, p. 172.
[48] Gaya, *Sintaxis*, p. 111.

Haber que	***obligaţie***[49]: „*Hay que apurarse*”	***obligaţie***[50]:„*hay que estar* a las tres en el museo”	***obligaţie***[51]: „*Hay que tener* cuidado.”
Querer	***iminenţă***[52] „*Quiere llover*”*;* „*Te quieres enfermar*”	***voinţă***[53]: „Yo *no quiero aceptar* eso”	***voinţă***[54]: „*quisiera salir*”

Particularităţi semantico-gramaticale şi posibilităţi combinatorii ale operatorului modal din componenţa predicatului complex în limba spaniolă în discursul publicistic actual

a. Valori semantice ale operatorului modal ***poder***:

a.1. Valoarea semantică de ***posibilitate***:

a.1.1. construcţii cu operatorul modal ***poder*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„*Puedes donar* al final de nuestra página, *participar* en el crowdfunding de «Lo mejor del Reality» o *comprar* la revista para que Mongolia siga ofreciendo informes así.” (RM, 11.05.2016); „Este robo *no puede pasar* en Champions” (M, 19.04.2017);

a.1.2. Pe lângă predicatul complex cu operatorul modal *poder* şi suportul semantic verbal la *infinitiv*, în textul analizat se întâlnesc şi structuri predicative complexe cu **doi operatori** de predicativitate, respectiv operatorul modal *poder* şi operatorul aspectual *dejar de/ volver a* la infinitiv, alături de suportul semantic verbal la *infinitiv*:

„Y por supuesto, *podemos dejar de atender* los mensajes hiperpositivos” (P, 15.02.2017); „*no puedo dejar de pensar* en toda esa gente que estaba allí” (P, 4.08.2008); „Espero que las cosas *puedan volver a cambiar*” (M, 10.03.2008)

a.2. Valoarea semantică de ***permisiune***:

a.2.1. construcţii cu operatorul modal ***poder*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„Me puedes exigir lo que quieras dentro del campo, eso lo acepto. Pero en mi vida privada soy un chico de 24 años, todavía muy joven. […] ¿Por qué *no puedo salir* de fiesta?” (M, 26.07.2016); „¿Cuántos huevos *puedo comer* a la semana?” (P, 28.04.2016)

a.3. Valoarea semantică de ***probabilitate***:

a.3.1. construcţii cu operatorul modal ***poder*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„Lamentamos las inconveniencias que *haya podido causar*.” (RM, 8.02.2016); „los perjuicios que *hemos podido ocasionar* a los murcianos” (OM, 9.04.2017);

a.4. Valoarea semantică de ***capacitate***:

a.4.1. construcţii cu operatorul modal ***poder*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„Yo creo que *puedo jugar* más en la selección pero no depende de mí, el que decide es el seleccionador.” (M, 4.04.2017); „Sin embargo, el jamaicano se ve con margen de mejora y considera que aún *puede 'volar'* más rápido: «*Puedo correr* los 100 metros en 9.40»” (M, 16.08.2009)

[49] RAE, *NGLE. Manual*, p. 540.
[50] Seco, *Manual*, p. 173.
[51] Gaya, *Sintaxis*, p. 111.
[52] Autorii *NGLE. Manual* consideră că structura *querer* + *infinitivul* reprezintă o „semiperifrază” verbală (un semipredicat complex) atunci când are valoarea semantică de *voinţă* („Lo *quiero intentar*”), mai apropiată de „perifrazele verbale” (predicatele complexe cu operatori de predicativitate) fiind structura *querer* + *infinitivul* cu sensul lexical de *iminenţă* („*Quiere llover*”*;* „*Te quieres enfermar*”), echivalentă semantic cu „perifraza verbală” *ir a* + *infinitivul* („*Te vas a enfermar*”), vezi RAE, *NGLE. Manual*, p. 534, 541.
[53] Seco, *Manual*, p. 172.
[54] Samuel Gili Gaya identifică o nuanţare a valorii semantice de *voinţă*, atunci când verbul *querer* este utilizat la viitorul ipotetic sau la imperfectul indicativului şi conjunctivului (doar forma în *–ra*), situaţii în care îşi modifică sensul său optativ şi exprimă modestia, timiditatea, curtoazia: „*querría, quería* o *quisiera salir*”, vezi Gaya, *Sintaxis*,p. 56.

b. Valori semantice ale operatorului modal ***deber***:

b.1. Valoarea semantică de ***obligaţie***:

b.1.1. construcţii cu operatorul modal ***deber*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„La labor de un periódico de opinión que se pretende satirista, *debe ser* panfletaria" (RM, 3.06.2014); „En la sátira social y política *debe primar*, ante todo, lo ideológico." (RM, 3.06.2014);

b.1.2. Pe lângă predicatul complex cu operatorul modal *deber* şi suportul semantic verbal la *infinitiv*, în textul analizat se întâlnesc şi structuri predicative complexe cu **doi operatori** de predicativitate, respectiv operatorul modal *deber* şi operatorul aspectual *dejar de* la infinitiv, alături de suportul semantic verbal la *infinitiv*:

„Por qué *debes dejar de hacer* las cosas por tus hijos" (P, 27.04.2017)

b.2. Valoarea semantică de ***probabilitate***:

b.2.1. construcţii cu operatorul modal ***deber*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„En un momento de su alocución, según informa Cáceres, el micrófono falló y Rummenigge lanzó un dardo al colegiado Viktor Kassai. «*Debe ser* un micrófono húngaro...», afirmó." (M, 19.04.2017); „*Debe ser muy gratificante* poder representar a la juventud de tu ciudad" (OM, 1.03.2015)

c. Valori semantice ale operatorului modal ***deber de***:

c.1. Valoarea semantică de ***probabilitate***:

c.1.1. construcţii cu operatorul modal ***deber de*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„Ciertamente, la macrocampaña del 9N de la ANC y Òmnium *debe de haber costado* un pastón" (RM, 20.11.2014); „O qué *buena* que *debe de ser* la agencia que vela por la imagen de los dueños de Banco de Madrid-BPA, no?" (RM, 26.03.2015);

d. Valori semantice ale operatorului modal ***tener que***:

d.1. Valoarea semantică de ***obligaţie***:

d.1.1. construcţii cu operatorul modal ***tener que*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„El humor *tiene que ser problemático*" (C, 9.12.2016); „Lo que un músico *tiene que tener* claro es su raíz y la mía es el flamenco**.**" (C, 19.08.2016);

d.1.2. Pe lângă predicatul complex cu operatorul modal *tener que* şi suportul semantic verbal la infinitiv, în textul analizat se întâlnesc şi structuri predicative complexe cu **doi operatori** de predicativitate, respectiv operatorul modal *tener que* şi operatorul aspectual *empezar a / dejar de* la infinitiv, alături de suportul semantic verbal la *infinitiv*:

„Ahora *tenemos que empezar a creernos* ese éxito también aquí." (C, 20.01.2017); „*Tenemos que dejar de tratar* a la ultraderecha como escoria" (C, 4.03.2016)

d.2. Valoarea semantică de ***probabilitate***:

d.2.1. construcţii cu operatorul modal ***tener que*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„Creo que *tiene que haber* algo más grande; siempre lo hay." (C, 25.11.2015)

e. Valori semantice ale operatorului modal ***haber de***:

e.1. Valoarea semantică de ***obligaţie***:

e.1.1. construcţii cu operatorul modal ***haber de*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„las criaturas andan agobiadas por el volumen de deberes a los que *han de enfrentarse* cada tarde" (P, 17.12.2016); „¿Quién *ha de hacer* los deberes?" (P, 17.12.2016);

f. Valori semantice ale operatorului modal ***haber que***:

f.1. Valoarea semantică de ***obligaţie***:

f.1.1. construcţii cu operatorul modal ***haber que*** **+** suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„no *hay que confundir* la obra con el autor" (RM, 10.12.2014); „¿de verdad *hay que pagar* un casoplón en París" (RM, 4.12.2014);

f.1.2. Pe lângă predicatul complex cu operatorul modal *haber que* şi suportul semantic verbal la infinitiv, în textul analizat se întâlnesc şi structuri predicative complexe cu **doi operatori** de predicativitate, respectiv operatorul modal *haber que* şi operatorul aspectual *seguir* la infinitiv, alături de suportul semantic verbal la gerunziu:

„*Habrá que seguir luchando* para participar en Río" (M, 22.06.2016)

g. Valori semantice ale operatorului modal ***querer***:

g.1. Valoarea semantică de ***voinţă***:

g.1.1. construcţii cu operatorul modal ***querer*** + suport semantic verbal la ***infinitiv***:

„Unos extraterrestres *quieren invadir* la Tierra" (RM, 16.06.2015); „*no quiero saber* nada que no sea el propio libro" (RM, 16.06.2015);

g.1.2. Pe lângă predicatul complex cu operatorul modal *querer* şi suportul semantic verbal la infinitiv, în textul analizat se întâlnesc şi structuri predicative complexe cu **doi operatori** de predicativitate, respectiv operatorul modal *querer* şi operatorul aspectual *seguir* la infinitiv, alături de suportul semantic verbal la gerunziu:

„*queremos seguir siendo socios* implicados y *aliados* de España y de nuestros demás amigos en el continente" (P, 29.03.2017)

Concluzii

Se observă că, în cadrul discursului publicistic spaniol actual, operatorii modali devin indicatori ai gradului de subiectivitate a limbajului, deoarece intră în structura predicatului complex cu valori semantice variate, exprimând ***posibilitatea***, ***permisiunea***, ***capacitatea***, ***probabilitatea***, ***obligaţia*** sau ***voinţa***. Astfel, operatorul modal ***poder*** intră în structura predicatului complex cu valorile semantice de ***posibilitate***, de ex. „Este robo *no puede pasar* en Champions" (M, 19.04.2017), ***permisiune***, de ex. ¿Por qué *no puedo salir* de fiesta?" (M, 26.07.2016), ***probabilitate***, de ex. „Lamentamos las inconveniencias que *haya podido causar*." (RM, 8.02.2016), sau ***capacitate***, de ex. „Yo creo que *puedo jugar* más en la selección pero no depende de mí, el que decide es el seleccionador." (M, 4.04.2017). Operatorul modal ***deber*** intră în structura predicatului complex cel mai adesea cu sensul lexical de ***obligaţie***, de ex. „La labor de un periódico de opinión que se pretende satirista, *debe ser* panfletaria" (RM, 3.06.2014), dar se găseşte rar şi cu valoarea semantică de ***probabilitate***, de ex. „*Debe ser muy gratificante* poder representar a la juventud de tu ciudad" (OM, 1.03.2015). Operatorul modal ***deber de*** exprimă, în cadrul predicatului complex, ***probabilitatea***, de ex. „Qué mal lo *debe de estar pasando* aún el Grande de España." (RM, 19.03.2015), iar verbele ***haber de*** şi ***haber que*** exprimă ***obligaţia***, de ex. „¿Quién *ha de hacer* los deberes?" (P, 17.12.2016), „no *hay que confundir* la obra con el autor" (RM, 10.12.2014). Operatorul modal ***tener que*** intră în structura predicatului complex cel mai adesea cu valoarea semantică de ***obligaţie***, de ex. „El humor *tiene que ser problemático*" (C, 9.12.2016), şi rar exprimând ***probabilitatea***, de ex. „Creo que *tiene que haber* algo más grande; siempre lo hay." (C, 25.11.2015), în timp ce verbul de modalitate ***querer*** exprimă ***voinţa***, de ex. „Unos extraterrestres *quieren invadir* la Tierra" (RM, 16.06.2015). Suportul semantic verbal selectat de către operatorii modali în cadrul predicatului complex se află exclusiv la modul infinitiv.

De remarcat este capacitatea majorităţii operatorilor modali menţionaţi de a forma structuri predicative complexe în combinaţie cu alt operator de predicativitate (aspectual), în structuri de tipul:

- operator modal *poder* (exprimând *posibilitatea*) + operator aspectual *dejar de / volver a* la infinitiv + suport semantic verbal la *infinitiv*: „*no puedo dejar de pensar* en toda esa gente que estaba allí" (P, 4.08.2008); „Espero que las cosas *puedan volver a cambiar*" (M, 10.03.2008);

- operator modal *deber* (exprimând *obligaţia*) + operator aspectual *dejar de* la infinitiv + suportul semantic verbal la *infinitiv*: „Por qué *debes dejar de hacer* las cosas por tus hijos" (P, 27.04.2017);

- operator modal *tener que* (exprimând *obligaţia*) + operator aspectual *empezar a / dejar de* la infinitiv + suport semantic verbal la *infinitiv*:„Ahora *tenemos que empezar a creernos* ese éxito también aquí." (C, 20.01.2017); „*Tenemos que dejar de tratar* a la ultraderecha como escoria" (C, 4.03.2016);

- operator modal *haber que* (exprimând *obligaţia*) + operator aspectual *seguir* la infinitiv + suport semantic verbal la gerunziu: „*Habrá que seguir luchando* para participar en Río" (M, 22.06.2016);

- operator modal *querer* (exprimând *voinţa*) + operator aspectual *seguir* la infinitiv + suport semantic verbal la gerunziu: „*queremos seguir siendo socios* implicados y *aliados* de España y de nuestros demás amigos en el continente" (P, 29.03.2017).

Izvoare

El Cultural http://www.elcultural.com/
El País: el periódico global http://elpais.com/
La Opinión de Murcia http://www.laopiniondemurcia.es/
Marca http://www.marca.com/
Mongolia https://www.revistamongolia.com/

Sigle

C = „El Cultural"
P = „El País: el periódico global"
OM = „La Opinión de Murcia"
M = „Marca"
RM = „Mongolia"

BIBLIOGRAPHY

Lucrări de specialitate

Alarcos Llorach, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Editura Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Alcina Franch, Juan, Blecua, José Manuel, *Gramática española*, Editura Ariel, Barcelona, 1987.

Criado de Val, M., *Fisionomía del idioma español. Sus caracteristicas comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés y alemán*, 3ª edición, Editura Aguilar, Madrid, 1962.

Dimitriu, C., *Gramatica limbii române explicată. Morfologia*, Editura Junimea, Iaşi, 1979.

Fernández de Castro, Félix, *Las perífrasis verbales en el español actual*, Editura Gredos, Madrid, 1999.

Garachana Camarero, Mar, *Perífrasis verbal*, în *Diccionari de lingüística on line* http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/printpdf/361 (accesat la: 6.03.2017)

García Fernández, Luis (coord.), *Diccionario de perífrasis verbales*, Editura Gredos, Madrid, 2006.

Gili Gaya, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, Editura Vox, Barcelona, 1980 http://ebiblioteca.org/?/ver/70588 (accesat la: 26.05.2017)

*** *Gramatica limbii române*, vol. II, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005.

Lenz, Rodolfo, *La oración y sus partes (Estudio de gramática general y castellana)*, Segunda edición, Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1925

https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10066840 (accesat la: 7.03.2017)

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis,* II, Editura Espasa Libros, Madrid, 2009.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Editura Espasa, Madrid, 2010 http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/gramatica_raenueva.pdf (accesat la: 29.05.2017)

Seco, Rafael, *Manual de gramática española*, Editura Aquilar, Madrid, 1971 https://es.scribd.com/document/109349347/seco-rafael-manual-de-gramatica-espanola (accesat la: 26.05.2017)

Zafiu, Rodica, *Diversitate stilistică în româna actuală*, Editura Universităţii din Bucureşti, 2001.

Studii şi articole

Dimitriu, C., *Există predicat verbal compus în limba română?*, în *Anuar de lingvistică şi istorie literară*, tom XXXIII, A, 1992-1993, p. 197-227.

Dragomirescu, Gh., N., *Îmbinările de cuvinte indivizibile, analizabile şi neanalizabile*, în *Limbă şi literatură*, 1964, vol.8, p. 391-410.

Guţu, Valeria, *Semiauxiliarele de mod*, în *Studii de gramatică*, I, 1956, p. 57-81.

Săteanu, C., *Predicatul compus*, în *Cercetări de lingvistică*, (a), XI, nr. 2, 1966, p. 243-252.

SOCIOLINGUISTICS AND DIALECTOLOGY. INTERDISCIPLINARY APPROACH OF LINGUISTIC MATERIAL

Violeta-Cristina Grefelian (Pitișciuc)

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The purpose of this work is to explore the theoretical and practical approaches of the method which stands at the border between dialectology and sociolinguistics, namely surveys on generations, necessary for dealing with the linguistic material which refers to people's speaking. With all our attention directed towards dialectology and sociolinguistics fields, knowing that there is no perfect speech unit in any community, due to the following parameters: age, sex, job, studies, culture, social status, we initiate an analysis on the speaking of individuals who belong to the same generations and come from different places, because on these we can notice a speaking unit, concept sustained also by researchers as: Rousselot, Gauchat, Millaret, Calotă, B. Cazacu. In other words, the linguistic aspects of the dialect/sub-dialect from: Doroteia, respectively Negrileasa, from Suceava county, are analysed horizontally, highlighting dialectal problems, taking into account the geographic factor – comparing the dialect of the same generation, from a place to another – as well as on vertical, highlighting socio-linguistics problems inside the same community, from one generation to another.
A plausible explanation for dialectal unity inside the same generation and dialectal differences from one generation to another includes data about conservatism and innovation and also about the influence of the educational system of the literary norm in the life of young generation that gets into linguistic conflict with their parents and grandparents generation (defined by tradition).
Language is in a continuous change and its evolution depends on the individual itself as well as on society.

Keywords: survey on generations, dialect, dialectology, sociolinguistics.

Nicio cercetare științifică nu poate să înceapă fără definirea conceptelor pe care le utilizează, discutând, în situația dată, despre *anchetă, grai, limbă, generații de vorbitori, variații* etc. Astfel supunem atenției, pentru început, noțiunea de *limbă*, care poate fi definită fie prin raportare la Saussure (1998: 40), făcându-se distincție între *limbă*, cea care cuprinde aspectele sociale ale acțiunii verbale, și *vorbire*, cea care cuprinde ipostaza individuală a limbajului: „limba nu este o funcție a subiectului vorbitor, ea este produsul pe care individul îl înregistrează în mod pasiv", în timp ce „vorbirea este, dimpotrivă un act de voință și de inteligență", fie cu referire la dialecte, fiind acea vorbire a unei regiuni, care se deosebește de vorbirea unei regiuni învecinate, având, așadar, variante teritoriale (dialect, subdialect, grai) și variante sociale.

Graiul uman este foarte diversificat, existând diferențe, la toate nivelele limbii sau doar la unele dintre ele, de la o regiune la alta, astfel s-a ajuns la concluzia că nici măcar o limbă nu este perfect unitară. Philippide (1894: 8) accentuează această idee, restrângând sfera diferențelor la grupul de indivizi sau chiar la individul însuși, afirmând că „același sunet din același cuvânt nu este pronunțat la fel de doi oameni, oricât de mult ar semăna aceștia în vorbă la prima vedere, și nu este pronunțat în același fel nici măcar de unul și același om în două momente consecutive". În schimb, Rousselot și Gauchat, confirmă cele spuse anterior, dar, în urma cercetărilor efectuate, aceștia observă că există o oarecare unitate la indivizii care aparțin aceleiași generații, bazându-se pe relații și contacte sociale, nu doar pe factorul *vârstă,* justificându-se astfel și conflictul lingvistic care apare între generații, între copiii care învață limba în familie, de la familie, și părinții acestora, deoarece copiii frecventează diferite instituții, iar normele limbii literare, acționează asupra lor, modificându-le particularitățile lingvistice. Asupra acestor fapte se apleacă și Ion Calotă (1986:

162), afirmând că „deși graiul se transmite din generație în generație, el nu este identic la generația imediat următoare, datorită pe de o parte diferenței de poziție între generații față de factorii tradiție și inovație, iar pe de altă parte datorită modului cum acționează inovațiile devenite norme asupra diferitelor generații". Trebuie să ținem cont de faptul că inovațiile sunt specifice generației tinere, înnoitoare, deoarece aceasta are posibilitatea de a fi la curent cu toate schimbările care se produc, indiferent de mediu, datorită factorului instructiv-educativ, al tehnologiei sau al diferitelor căi de comunicare, indivizii învățând limba literară, utilizarea ei presupunând „un anumit grad de instrucție și de conștientizare a activității de comunicare lingvistică" (Valeria Guțu Romalo, 2008: 228). Pentru a marca diferențele de material lingvistic de la un individ la celălalt și receptarea acestora, prin raportare la norma literară și cea lingvistică sau la vorbirea standard și cea populară, Ruxăndoiu (1973: 23) notează faptul că „spre deosebire de limba oficială, varianta îngrijită, normată a limbii, servind la consemnarea și la transmiterea manifestărilor culturale, dialectele, care se dezvoltă spontan și funcționează ca mijloc de comunicare în comunități restrânse, sunt considerate aspecte corupte ale limbii, utilizarea lor fiind o marcă a lipsei de instrucțiune", caz justificat în rândul generației în vârstă datorită contactului slab cu realitatea culturală, posibilă doar prin intermediul mijloacelor media, al târgurilor sau al conversației cu cei instruiți. Astfel**, ancheta pe generații,** propusă de G. Millaret încă din 1910, devine un instrument de lucru indispensabil în culegerea și analiza materialului dialectal și sociolingvistic, suscitând atenția cercetătorilor, printre care îl regăsim pe B. Cazacu[1], cel care afirmă că „în cadrul relațiilor sociale, deosebirea de generație joacă un rol mai de seamă decât deosebirea de sex. În diverse forme ale relațiilor sociale, vârsta are o importanță mai mare decât sexul". Acest tip de anchetă este deosebit de important pentru compararea materialului lingvistic al fiecărei generații de la o localitate la alta sau în interiorul unei localități, material prelevat prin efectuarea anchetelor pe teren, cu ajutorul conversațiilor tematice sau al chestionarului. Punctul de plecare al acestei anchete îl fixăm în împletirea armonioasă a anchetei dialectale cu cea sociolingvistică. Calotă (1986: 163) confirmă utilitatea metodei, afirmând că aceasta „oferă posibilități multiple de comparare a graiului atât vertical, în cadrul aceleiași localități, de la o generație la alta, cât și orizontal, comparând graiul aceleiași generații, de la o localitate la alta", cu alte cuvinte, discutăm despre analiza variațiilor lingvistice: diatopică, diastratică, diafazică etc.

Făcând referire tot la materialul lingvistic neunitar al indivizilor, Matilda Caragiu Marioțeanu (1977: 16) este de părere că „deosebirile dintre vorbitori se datoresc faptului că aceștia locuiesc pe teritorii diferite sau că aparțin (acolo unde este cazul) unor categorii sociale diferite". Prima situație, la care autoarea face referire, implică variantele teritoriale/variantele geografice, iar cea de-a doua implică variantele (dialectele) sociale: argoul, jargonul, limbajul profesional etc., dar Ruxăndoiu (1973: 10) afirmă că „este greu de distins între variațiile geografice și cele sociologice: apartenența oricărui vorbitor, în același timp, la un anumit grup *local* și la un anumit grup *social* determină întrepătrunderea continuă a acestor două tipuri de variații". La acest nivel discutăm despre o măsură de „compromis", astfel încât, pentru ca identificarea diferențelor regionale să se apropie de adevăr, de realitate, s-a impus prezentarea unor date despre informatorul utilizat: vârstă, sex, ocupație, studii, călătorii, familie etc., luând naștere o disciplină nouă, *sociolingvistica*, al cărei obiect de studiu este studierea modului în care aspectele sociale se reflectă în limbă, discutând astfel despre două discipline: dialectologie și sociolingvistică, care „pornesc de la premisa că limba și societatea nu reprezintă două realități distincte", după cum afirmă Valeriu Rusu (coord.) (1984: 60).

Ramificațiile teritoriale ale limbii sunt studiate de dialectologie, „acea disciplină lingvistică al cărei obiect de studiu îl constituie variațiile observabile pe dimensiunea geografică" (Ruxăndoiu, 1973: 10), care s-a constituit ca disciplină științifică în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, deși aspectele regionale ale limbii au suscitat interesul cercetătorilor încă din secolul al XVII-lea, observându-se diferențe lingvistice regionale. Pentru identificarea elementelor regionale se are în

[1] B. Cazacu, *Procesul de diferențiere în graiul unei comune (Meria, reg. Hunedoara)*, în volumul *Studii de dialectologie română,* București, 1966, p. 120.

vedere comparația cu limba literară (standard), descoperindu-se că vorbirea dialectală se modelează după limba literară, primind de la aceasta cuvinte și forme gramaticale din ce în ce mai numeroase, iar limba literară, la rândul său, se îmbogățește cu un număr de cuvinte regionale, introduse, în special, prin literatură. Când dialectele și graiurile se vor contopi cu limba literară, se va ajunge din nou la o limbă unitară, mult mai bogată. Prin sintagma „limbă literară", Gabriel Țepelea și Gh. Bulgăr (1973: 7) ne spun că „nu trebuie să înțelegem doar limba poemelor, romanelor, a operelor dramatice etc., adică limba beletristicii […] ci limba tuturor producțiilor culturale dintr-o anumită perioadă realizate de oameni care își însușesc și respectă normele limbii literare". Normele trebuie văzute drept un proces de selecție, consfințind un uz, impus de forurile științifice și acceptat de vorbitori.

În schimb, diferențele de grai de la o generație la alta sunt puse în valoare de sociolingvistică, urmărindu-se stratificarea social-culturală a vorbitorilor și modificările din structura lingvistică, produse de structura socială. În privința acestei discipline, subliniem, încă de la început, faptul că nu a apărut *ex nihilo*, ci discutăm despre înscrierea ei pe linia unei bogate tradiții oferită de lingvistica generală și istorică, de dialectologie, de stilistica funcțională sau de unele orientări sociologice. Colaborarea dintre lingvistică și sociologie este recomandată și de Sextil Pușcariu (1921-1922: 69), numărându-se printre primii lingviști ai noștri care s-au preocupat de această problemă. Acesta, citându-l pe Meillet, afirmă că : „Sociologia, știința veacului al XX-lea, va trebui deci să devină o știință ajutătoare a lingvistului [...] <<Dacă mediul în care se dezvoltă limba este un mediu social, dacă obiectul limbei este de a permite relațiuni sociale, dacă limba nu s-a păstrat decât prin aceste relațiuni, dacă în sfârșit limitele limbilor tind să coincide cu cele ale grupelor sociale e evident că [și] cauzele de care depind faptele lingvistice trebuie să fie de natură socială [...] >> (A. Meillet, Linguistique historique et générale, Paris, 1921, VIII)".

Sociolingvistica este cea care studiază problema relațiilor complexe dintre limbă și societate, fiind o disciplină modernă de frontieră care s-a dezvoltat în a doua jumătate a secolului al XX-lea. Această disciplină a fost determinată de necesitatea de a cunoaște relații și aspecte importante pentru înțelegerea funcționării concrete a limbii, de cerințe epistemologice, dar și de anumite aspecte de natură politico-socială.

Studiile de sociolingvistică acordă o mare importanță **atributelor de putere:** zonă, sex, vârstă, statut social, evidențiindu-se felul cum vorbesc copiii, femeile, bărbații, tinerii și bătrânii, în funcție de clasa socială în care sunt încadrați sau sub influența unor factori diferiți.

În privința punctelor comune care se stabilesc între cercetările de dialectologie și cele de sociolingvistică, Ruxăndoiu (1973: 21) notează faptul că „ambele sunt orientate asupra aceleiași unități de bază: comunitatea lingvistică; ambele abordează probleme cum ar fi: diferențele lingvistice în cadrul aceleiași comunități, impunerea normei supradialectale, reacția subiectului vorbitor la faptul lingvistic etc.", adăugând faptul că diferențele dintre acestea se stabilesc în funcție de scopul cercetării și metodologia ei.

În legătură cu diferitele probleme care ar putea să apară în procesul lingvistic, din numeroasele studii de specialitate aflăm că în sociolingvistică sunt recunoscute, de obicei, două niveluri de abordare a problemelor: nivelul microanalizei (analiza detaliată a interacțiunii verbale dintr-o comunitate lingvistică dată, la un moment dat) și nivelul macroanalizei („interesul se deplasează de la constrângerile sociale asupra uzului codurilor […] la constrângerile sociale asupra posibilităților individuale de însușire a codurilor respective" (Valeriu Rusu (coord.) (1984: 62)). Înainte de a analiza un material, trebuie să-l culegem. S-a ajuns la concluzia că metoda principală de culegere a materialului este aceeași ca în dialectologie: ancheta directă/indirectă, dar există o serie de diferențe între cea dialectală și cea sociolingvistică, mai ales în privința informatorilor și a chestionarului. Chestionarul utilizat în anchetele sociolingvistice este extrem de redus, comparativ cu cel utilizat în anchetele dialectale, ceea ce confirmă necesitatea de a ancheta un număr cât mai mare de persoane în cazul celui dintâi.

Obiectul studiului nostru, în linii mari, este constituit de studiul variației lingvistice, studiu ce poate fi abordat din mai multe perspective. Cercetătorul american W.G. Moulton distinge trei

dimensiuni principale ale variației lingvistice: *geografică* – implicând deosebiri de la o localitate la alta, acestea fiind direct proporționale cu distanța dintre localități –, *sociologică* – diferențele fiind condiționate de atributele de putere: ocupație, studii, vârstă, sex etc. – și *cronologică* – limba schimbându-se de la o epocă la alta. Pentru o cercetare eficientă, este indispensabilă trimiterea la studiile lui E. Coșeriu, care distinge între *variație diatopică/geografică*, cu referire tot la diferențierile în spațiul geografic al unei limbi, *variație diastratică/socială*, aparținând vorbitorului, referindu-se la diferențele dintre diversele straturi socioculturale ale comunității academice, *variație diafazică/stilistică* care presupune adecvarea vorbirii în funcție de situația de comunicare, implicând expresivitatea și factorul literar sau familiar, dar și *variație diacronică* la care sunt raportate variantele sincronice și fenomenul schimbării lingvistice.

La începutul oricărei cercetări, identificăm cu ușurință variația regională și cea socioculturală, care se face în funcție de nivelul limbii (standard, familiar, popular etc.), urmând ca, mai apoi, să se facă lumină în privința variațiilor stilistice/diatopice. Studiile întreprinse vizează analiza expresiilor lingvistice care aparțin locuitorilor din zonele: Doroteia și Negrileasa, bazându-ne pe un mijloc important de prelevare a materialului lingvistic, *ancheta pe generații*, presupunând folosirea simultană a unui număr mare de informatori, de vârste și profesii diferite, originari din localitatea „studiată", stabilindu-se invariantele sociale ale limbii, cât și asemănările referitoare la actul lingvistic în cadrul aceleiași generații de vorbitori. Liliana Ionescu-Ruxăndoiu afirmă că „sociolingvistica are drept scop principal explicarea diversității lingvistice, structurile sociale constituind numai sfera în care sunt căutate explicațiile" (1975: 10).

Munca de cercetare efectuată pe teren, în localitățile Doroteia și Negrileasa, din județul Suceava, a confirmat faptul că nu există nicio localitate cu un grai pur, fără influențe din limba literară. De obicei inserțiile conform limbii standard, adică inovațiile lingvistice, sunt efectuate de către subiecții vorbitori tineri, absolvenți ai unor cicluri de studii sau de către cei care aparțin clasei sociale de sus, în urma cărora particularitățile vorbirii lor sufereau numeroase influențe, dar există și situații în care subiecții vorbitori tineri, deși cunosc forma literară a cuvintelor, o folosesc pe cea conform graiului, probabil, datorită faptului că în localitatea din care provin se simt în siguranță sau se adaptează la vorbirea celorlalți localnici pentru a evita etichetarea negativă din partea acestora, fiind sunt suficienți informatori care afirmă la adresa altuia că „a venit înapoi și vorbește domnește". Reținem faptul că vorbitorii își schimbă modul de a vorbi în funcție de situațiile de comunicare, astfel un om bine poziționat pe scara ierarhică păstrează norma literară într-un discurs oficial, iar atunci când vorbește cu semenii, folosește elemente lexicale și pronunțări neacademice. În plus, trebuie să amintim faptul că există, după cum am observat din studiile efectuate, așa-numita fidelitate lingvistică a vorbitorilor față de „generația" din care fac parte.

În urma anchetei realizate pe orizontală, comparând graiul aceleiași generații de la o localitate la alta, mai exact graiul localnicilor, grupați pe generații, din Doroteia și Negrileasa, s-a constatat faptul că, pentru o comunicare eficientă cu interlocutorii, este indispensabilă proveniența acestora din aceeași comunitate socială și realitate culturală, având aceeași vârstă. În privința generațiilor de vorbitori există diferite opinii, Calotă distinge trei grupe de vârstă: bătrâni, maturi și tineri, B. Cazacu discută despre o „generație mai în vârstă" și alta „mai tânără", alegând să stabilim, în cele din urmă, patru generații de vorbitori: generația vârstnică (peste 60 de ani), generația adultă (între 30 și 60 de ani), generația tânără (media de vârstă fiind de 18-30 de ani) și copii de vârstă școlară. Sextil Pușcariu, în *Limba română,* volumul I, susține ideea anterioară, afirmând faptul că „cei care aparțin aceleiași clase sociale, care au aceeași ocupație, frecventează aceleași locuri sau sunt numai de aceeași vârstă, se înțeleg unii cu alții, chiar când vorbesc limbi diferite". Autorul oferă drept exemplu o posibilă problemă a unui șofer, nevoit să ceară ajutor altui șofer, aparținând unei alte culturi/țări, vorbind limbi diferite. Acesta ne spune că cei doi vor folosi o serie de expresii comune „care îi fac să se înțeleagă mai ușor decât pricepe țăranul român ceea ce se cuprinde în citația plină de termeni juridici primită de la un for judecătoresc" (Pușcariu 1976: 351). J. J. Gumperz, într-un articol, inclus în *Sociolingvistică. Orientări actuale*, afirmă că o comunitate lingvistică denumește „orice colectivitate umană căreia îi este caracteristică interacțiunea regulată și

frecventă dintre membrii ei, prin intermediul unui corpus comun de semne verbale, și care se distinge de colectivități similare prin diferențe semnificative în folosirea limbii" (1975: 17). Putem afirma faptul că indivizii se disting între ei după modul în care utilizează limba, inventarul deprinderilor verbale ale individului, într-un anumit moment al vieții, se numește **idiolect.** Astfel, amintim spusele Matildei Caragiu Marioțeanu (1977: 18), care afirmă că „există, așadar, diferențe nu numai de la o arie dialectală la alta, ci și de la un idiolect la altul. O arie dialectală nu este numai o sumă de idiolecte, ci *suma constantelor idiolectelor*", acestea din urmă reprezentând uzul curent.

Pentru descrierea particularităților au fost anchetați peste 10 subiecți din fiecare localitate, de vârstă și pregătire diferite, fiind folosite, pe lângă subiectele mari de conversație adaptate la situația de comunicare, 130 de întrebări din NALR Moldova și Bucovina. Deși nu constituie obiectul cercetării noastre, dar suscită interesul cercetătorilor, Eugen Munteanu (2005: 130) evidențiază aspecte care țin de sexul persoanelor anchetate, afirmând că, în funcție de scopul anchetei, dacă se urmărește înregistrarea faptelor de limbă arhaice sau regionale, anchetatorul „va conduce ancheta, de regulă, în rândul femeilor (cunoscute prin caracterul mai conservator al vorbirii lor), al bătrânilor sau al persoanelor care nu s-au deplasat din spațiul lor nativ. Dacă, dimpotrivă, se urmărește studiul fenomenelor de interferență între graiuri sau între graiuri și limba literară, vor fi anchetați subiecți cu un grad mai înalt de instrucție școlară sau persoane care se deplasează frecvent în alte zone". Și D. Șandru (2004: 252) analizează problema diferențelor lingvistice dintre bărbați și femei, fiind de părere că „până la 20–25 de ani, omogenitatea graiului la bărbați și la femei este mare, pentru că au trăit cam în aceleași condiții și au primit cam aceleași influențe. De la aceasta vârstă în sus, nu se mai poate vorbi de omogenitate pronunțată: graiul bărbaților este mai evoluat spre limba comună, după cum este numită de Philippide, iar cel al femeilor mai conservator. [...] Un important număr de neologisme apare mai cu seamă în graiul bărbaților și mult mai puțin în cel al femeilor; sunt chiar multe cuvinte recent intrate în limbă pe care femeile nici nu le cunosc. Aceasta, pentru că bărbații continuă încă, prin armată, prin deplasări mai dese etc., să aibă legături cu limba comună, legături pe care femeile le au mai rar".

Ținând cont de diferitele opinii ale celor avizați, datele despre subiecții anchetați în localitățile: Doroteia și Negrileasa sunt sistematizate astfel:

		DOROTEIA	NEGRILEASA
VÂRSTĂ	Generația de vârstă școlară	3	2
	Generația tânără (18-30)	5	3
	Generația adultă (30-60)	4	4
	Generația vârstnică (>60)	5	6
STUDII	FACULTATE	-	1
	LICEU	4	1
	FĂRĂ LICEU/ CU PROFESIONALĂ	10	12
	ÎN CURS	3	1
SEX	FEMININ	10	7
	MASCULIN	7	8
STATUT SOCIAL	ÎNALT	3	3
	MIJLOC	12	10
	JOS	2	2

Revenind la cercetarea orizontală a graiului, pentru a compara faptele de natură lingvistică ale aceleiași generații, de la o localitate la alta, discutând despre aceleași patru generații: de vârstă școlară, tânără, adultă și vârstnică, s-a confirmat faptul că „un fenomen lingvistic oarecare nu caracterizează în general întreaga masă de vorbitori dintr-o comunitate lingvistică, ci doar o parte a acesteia, definită prin factorul vârstă", afirmă Calotă (1986 :167), fenomen care se regăsește, de multe ori, la aceiași generație, dintr-o altă localitate.

Dacă în Doroteia am avut exemple clare, constituite de tineri, în care factorul educațional le-a influențat vorbirea, în Negrileasa punem evoluția faptelor lingvistice și pe seama relațiilor care s-au stabilit între locuitori sau a muncilor pe care le-au efectuat aceștia. Unii dintre ei au lucrat în orașul alăturat, având acces mai ușor la o altă realitate, iar cu timpul modelele au fost imitate, facem trimitere la cazul subiectului vorbitor Șincari N., care a lucrat 30 de ani într-o localitate, relativ, apropiată, în Frasin, preluând trăsături specifice ale acestui grai, alternate cu cele locale. Despre relația limbă-societate raportată la vârsta indivizilor se poate vorbi mult, aducând în discuție persoanele tinere comparativ cu cele în vârstă, dar și persoanele de vârstă medie, care au urmat anumite școli la momentul potrivit, iar acum dețin o funcție importantă sau lucrează în câmp. Persoanele cu un statut social bun, se bucură de o altă percepție asupra vieții, călătoresc mai mult, cunoscând diferite particularități ale vorbirii. La fel se întâmplă și în cazul celor care lucrează foarte mult în domeniul resurselor umane. Intrând în contact cu diferiți vorbitori, este inevitabil ca acest lucru să nu aducă o modificare asupra structurii limbii, mai ales în plan fonetic și lexical. În fiecare localitate am întâlnit și persoane a căror muncă presupune comunicare, iar influențele se resimt în vorbire. În Doroteia, am întâlnit-o Corina, care este vânzătoare, comunicând mult cu oamenii, își adaptează discursul în funcție de situația de comunicare.

De asemenea, s-a remarcat faptul că oamenii cu vârste apropiate, încadrați în aceeași generație, mai ales cei cu vârsta cuprinsă între 40-50 de ani, făcând parte din generația matură, și cei cu vârsta peste 60 de ani, aparținând generației vârstnice, de obicei sunt caracterizați de aceleași particularități, indiferent de localitatea din care provin. De exemplu, se observă faptul că închid diftongul *ea* la *e*, pierzându-și o mare parte din caracterul său deschis: *aieste* (f, 50 de ani), *ceie* (b, 65 de ani), *sâ fâce* (f, 81 de ani), *duce* (f, 84 de ani), dar și diftongul *ia* la *ie*: *băiet, taie* (f, 84 de ani), *tăiet* (b,70 de ani), *tăie, ie* (b, 45 de ani), *trebuie, punie* (f, 81 de ani). Un alt fenomen întâlnit la aceste două generații, care nu s-au bucurat de o educație ca în zilele noastre, iar mediul a fost de așa natură încât nu au asimilat norma literară (cea care arată cum trebuie să se spună), ci au conservat-o pe cea norma lingvistică (care arată cum se spune), este reprezentată de diftongul *ea*, în poziție medială, se monoftonghează la *á*, în cazul în care este precedat de o consoană dură: *încălzáscâ* (f, 50 de ani), *sára* (f, 84 de ani), *sáma* (b, 45 de ani), *însára* (f, 81 de ani). Doar generația vârstnică închide vocala *o* neaccentuată: *acupire, djscupirít* (f, 84 de ani), *úră* (b, 70 de ani). În cazul palatalizării bilabialelor, locuitorii, exceptând generația vârstnică, cunosc și utilizează forma literară, fără să implicăm factorul educativ sau social, fiind vorba doar de frecvența uzului.

Când încearcă să-și ascundă identitatea, în conversațiile cu persoane din alte medii, aceștia apelează la forme hipercorecte, amintind forma: *pt'işcâ*, întâlnită în vorbirea subiecților, în loc de forma corectă, considerată dialectală: *chișcă*. În Negrileasa am întâlnit-o pe Maria, fiind un exemplu reprezentativ pentru subiecții care cunosc ambele variante ale limbii, dar, atunci când întâlnesc o persoană care nu face parte din comunitatea lor, vorbesc cu aceasta într-o formă cât mai apropiată de cea standard, astfel încât să nu trădeze originea și particularitățile lingvistice specifice locului.

Cei care urmează un anumit ciclu de studii, se familiarizează cu limba literară, care cunoaște la rândul ei două variante: varianta neacademică a limbii, specifică oamenilor instruiți, dar și varianta academică a limbii, pe care de foarte puține ori și-o însușește cineva, fiind caracteristică limbajului politic. În urma anchetelor realizate, s-a observat faptul că niciun subiect vorbitor nu întrebuințează exclusiv limba literară, indiferent de studiile urmate, dar nu putem exclude influența factorului educațional din evoluția graiurilor. De exemplu, în rândul persoanelor înregistrate, factorul educațional a influențat mult particularitățile vorbirii celor aflați în clasele primare sau gimnaziale, când se încearcă să se pună bazele limbii standard în expresia verbală a fiecărui copil, dar și faptele lingvistice aparținând generației tinere, fapt recurent în ambele localități întâlnite, fiind o trăsătură comună, ușor de sesizat, a două generații: copii de vârstă școlară, respectiv tineri. Dintre persoanele anchetate îl prezentăm pe Paul (24 de ani, din Doroteia), care răspunde

întrebărilor adresate, face unele confuzii, dar nu se panichează din această cauză, îmbină formele specifice localității, cu cele învățate datorită mediilor oficiale.

Cu ajutorul acestui tip de anchetă, am observat că felul în care sunt pronunțate sunetele diferă de la o comunitate lingvistică la alta, în funcție de generații. Odată cu înaintarea în vârstă, se constată că rostirea copiilor de vârstă școlară se apropie de rostirea persoanelor mature, inovația transmițându-se în funcție de subiecți, nu în mod mecanic, ci printr-o permanentă adaptare sau acomodare a rostirii la rostirea celorlaltor „generații". De aceea copiii cu vârsta cuprinsă între 7 și 14 ani, influențați puternic în mediul școlar, se adaptează din nou la vorbirea celorlalți oameni cu care intră mai des în contact, având drept exemplu persoanele de 24-30 de ani, care utilizează limba literară, dar și unele fonetisme arhaice, specifice graiului local. În acest caz, vorbim despre o formă de acomodare a vorbirii la partener. Schimbarea lingvistică nu poate fi atașată de o anumită „generație", producându-se mereu schimbări.

În privința generației mature, adulte, din ambele localități, s-a constatat faptul că tinde spre conservatorism, urmând linia pe care o urmează generația în vârstă, fapt justificat de relațiile care se stabilesc între adulți – bătrâni. Bătrânii se dovedesc a fi mai conservatori, renunță greu la formele vechi, în favoarea celor noi, regulă ce se aplică în fiecare zonă studiată, indiferent că este vorba de femei sau de bărbați.

În privința anchetei pe verticală, surprinzând graiul diferitelor generații în cadrul aceleiași localități, discutăm despre posibilitatea de a surprinde dinamica acestuia. Cele mai mari diferențe apar între generațiile cele mai distanțate (tineri/elevi vs bătrâni), dar suscită interes și generația de mijloc, deoarece, în unele privințe, arată inovație, iar în altele conservatorism, altfel spus, uneori merge cu tinerii, alteori cu bătrânii.

În localitatea Doroteia, mulți dintre vorbitori au avut ocazia să cunoască și alte realități lingvistice, fiind plecați din țară pentru o scurtă perioadă de timp sau intrând în contact cu locuitori din alte zone, fapt ce nu le-a influențat vorbirea, dând dovadă de fidelitate pentru zona de proveniență.

Deși unele fenomene sunt prezente în vorbirea tuturor persoanelor, indiferent de vârstă, statut social sau studiile absolvite, de exemplu, fenomenul închiderii vocalei neaccentuată, finală sau medială, *e* la *i* sau *î*, atât în poziție protonică: *vjné* (f, 84 de ani), cât și în poziție posttonică: *sári* (f, 40 de ani), *aprụápi* (b, 24 de ani), *frúnti* (b, 14 ani), menționăm faptul că factorul educativ își atinge scopul, influențând universul lingvistic al școlarilor și al tinerilor, care au absolvit anumite studii, asimilând, de multe ori, atât norma literară, cât și graiul celor „din casă", conservator al fonetismelor dialectale, fapt ce-i determină pe aceștia să-și adapteze vorbirea în funcție de situație.

O altă realitate este constituită de închiderea diftongului *ęa* la *ę*, pierzându-și o mare parte din caracterul său deschis: *aíęste* (f, 50 de ani), *ĉéę* (f, 65 de ani), *spúnje* (b, 45 de ani), *sâ fắĉę* (f, 81 de ani), particularitatea fiind specifică generației adulte și generației vârstnice, întâlnind-o doar în cazul celor peste 45 de ani, cele mai conservatoare fiind femeile, tinerii utilizând în discurs forma literară, având privilegiul deschiderii spre noutate, spre tehnologie, comunicând cu alte persoane, din alte locuri.

Menționez cazul unei femei de 41 de ani, făcând parte din generația adultă, absolventă a liceului, care încearcă să utilizeze norma literară, dar nu cunoaște uneori cu exactitate unii termeni, mai ales de specialitate, modificându-le forma, de exemplu, aceasta folosește termenul de *teoreea*, atunci când dorește să spună *teorie*. De asemenea, aceasta la întrebarea *Cu ce merge omul?*, răspunde: *k'iśụárj*, înregistrându-se palatalizarea bilabialei *p* într-un stadiu total, amprenta dialectală datorându-se mediului în care a trăit, școala nereușind să-i șteargă urmele normei lingvistice, lucru care nici nu era de dorit. Această situație argumentează ideea anterioară referitoare la statutul important al generației mature/adulte, fiind prinsă „la mijloc", uneori adoptând inovația, alteori pledând pentru tradiție.

În Negrileasa am întâlnit subiecți vorbitori care, atunci când vorbesc, sunt tentați să-și mascheze graiul local, folosind neologismele sau vorbirea îngrijită, deși uneori se creează contexte pline de umor, deoarece sunt încurcate cele două variante ale limbii. O persoană din generația vârstnică a încercat să-și mascheze particularitățile vorbirii, folosind în discuție forme cât mai apropiate de norma literară, de varianta îngrijită a limbii, fapt de care ne-am dat seama după ce am auzit-o discutând cu o altă localnică, utilizând forme regionale, chiar arhaice, valoroase pentru cercetarea lingvistică. Statutul social și relațiile din familie au justificat utilizarea ambelor variante, aceasta având o fiică profesoară de limba și literatura română.

Diftongarea moldovenească caracterizează vorbirea fiecărui locuitor anchetat, indiferent de vârstă sau de statut social. Aceasta constă în diftongarea lui *e* la *je*, în poziție neaccentuată, cât și la *jé*, sub accent: *jéli* (b, 52 de ani), *fjel* (f, 55 de ani), *mjérgi* (b, 70 de ani). În completarea acestei particularități, vorbim și despre diftongarea lui *o* la *uo* sau *uó*: *muórcov* (f, 5 ani), *duóuâ* (b, 52 de ani), *linguruói* (b, 68 de ani), *frumuóși* (f, 22 de ani). În plus, spre deosebire de celelalte localități, vorbitorii din localitatea Negrileasa înregistrează în vorbire o altă particularitate importantă, aceasta se răsfrânge asupra aferezei vocalice, constând în căderea vocalei *a* de la începutul cuvântului: *ĉéja* (f, 5 ani), *ŝéle* (b, 52 de ani), *ĉála* (b, 68 de ani), *ŝéala* (f, 72 de ani). De asemenea, africata *ĉ* fricativizată la *ŝ* se întâlnește în cazul majorității subiecților vorbitori. Unii utilizează doar forma care aparține normei lingvistice, fără a se ține cont de criteriul vârstei. De exemplu, există în această localitate, trei subiecți vorbitori care nu utilizează forma literară a fenomenului: *aíŝ, fáŝi, ŝéle* (b, 52 de ani), *fáŝi, zîŝéa, niŝo, ţîgânŝ* (f, 55 de ani), *ŝoflíŋz, fâŝem, ŝiŋŝ* (b, 26 de ani).

Deși locuitorii acestei zone sunt mai conservatori, utilizând cu precădere norma lingvistică, există, totuși, diferențe între generații. De exemplu, diftongul *ea* se închide la *e*: *jéste* (b, 70 de ani), *ĉéje* (f, 68 de ani). Iar diftongul *ea* final accentuat se monoftonghează la *é*: *vjné, aduŝé, bătié* (f, 72 de ani), *mé* (f, 58 de ani), diftongul *ea* aflat în poziție medială este caracterizat de același fenomen: *mn'irésâ* (f, 55 de ani), *cămési* (f, 72 de ani). Observăm faptul că fenomenul este utilizat de către persoanele cu vârsta trecută de 55 de ani, mai exact, de un bărbat și cinci femei, de această dată putând face referire la diferențe bazate pe factorul *vârstă*, dar și mediu social/actualitate. Persoanele care aparțin generației tinere sau mature utilizează, cu precădere, varianta standard, în privința fenomenului dat, dată fiind posibilitatea de a interacționa cu alți oameni, mergând la serviciu sau la școală, călătorind sau citind.

Calotă (1986 :164) confirmă tabloul lingvistic conturat de munca pe teren, fiind de părere că „din punct de vedere lingvistic, într-o comunitate oarecare există de obicei două stadii de limbă: unul mai vechi, local, rezultat al evoluției graiului respectiv, altul mai nou, rezultat al unor influențe din afară, fie din partea graiurilor înconjurătoare, prin intercăsătorii, deplasări individuale sau migrații colective de populație, armată etc., fie din partea limbii literare, prin școală, presă, radio-televiziune, cinematograf etc.”, subiecții fiind definiți de una din cele două atitudini prezentate: conservatoare și inovatoare, deși, uneori, acestea coexistă în limbajul lor.

Intensitatea cu care se transmit faptele lingvistice diferă de la vorbitor la vorbitor, ținând cont de vârstă, funcție și educație. Cei care nu au beneficiat de avantajele unui sistem de învățământ, nu au cum să compare faptele de natură lingvistică, nu pot fi influențați sub nicio formă, fiind persoane reprezentative pentru consemnarea variantei locale a vorbirii.

BIBLIOGRAPHY

1. CALOTĂ, Ion, *Contribuții la fonetica și dialectologia limbii române*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1986.
2. CARAGIU MARIOȚEANU, Matilda, GIOSU, Ștefan, IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana, TODORAN, Romulus, *Dialectologie română*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

3. GUȚU ROMALO, Valeria, *Corectitudine și greșeală.* Limba română de azi, Editura Humanitas, București, 2008.
4. IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana, CHIȚORAN, Dumitru, *Sociolingvistică. Orientări actuale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
5. IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana, *Probleme de dialectologie română*, Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti, 1973.
6. MUNTEANU, Eugen, *Introducere în lingvistică*, Editura Polirom, Iași, 2005.
7. PHILIPPIDE, Alexandru, *Principii de istoria limbii*,Tipografia Națională, Iași,1894.
8. PUȘCARIU, Sextil, *Din perspectiva dicționarului*. III *Despre legile fonologice*, „Dacoromânia", II, Institutul de arte grafice „Ardealul", Cluj, 1921-1922.
9. PUȘCARIU, Sextil, *Limba română*, vol. I, *Privire generală*, Editura Minerva, București, 1976.
10. RUSU, Valeriu (coord.), *Tratat de dialectologie românească*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1984.
11. ȘANDRU, D., *Probleme de dialectologie românească*. Ediție îngrijită de Tudora Șandru, Fundația Națională pentru Știință și Artă, Mehedinți, București, 2004.
12. SAUSSURE, Ferdinand, *Curs de lingvistică generală*, Editura Polirom, Iași, 1998.
13. ȚEPELEA, Gabriel, BULGĂR, Gh., *Momente din evoluția limbii române literare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.

FROM ENVIRONMENTAL TERMINOLOGY:WORD FORMATION BY COMPOSITION

Alina-Florinela Dănilă

PhD Student, University of Craiova

Abstract: This study aims to analyze a series of terms illustrating environmental terminology, terms that are formed through the process of composition, precisely to highlight the role of this means of enlarging the vocabulary in a fully developing language field. The lexical creations covered by environmental terminology are noted for their diversity and innovation, providing a solid research base.

Keywords:term,composition,environmental terminology,vocabulary,specialized vocabulary

0. Introducere

Deviza societății contemporane este dezvoltarea neîntreruptă a tuturor ariilor științifice, pentru a putea ține pasul cu inovațiile ce au loc la nivel mondial. Progresul științei aduce în atenția noastră o preocupare de actualitate a specialiștilor lingviști: terminologia. Privită în ansamblu, terminologia este definită multilateral de către teoreticieni, fiind percepută și definite drept o disciplină care pune accent pe studiul termenilor unui anumit domeniu din perspectiva semnificației, a evoluției și al gradului de utilizare, un ansamblu de termeni specifici unui domeniu. Terminologia este considerată o știință independentă, o practică social în interiorul limbii, dar și în exteriorul acesteia, atunci când apar împrumuturi dintr-o limbă în alta[1].

Un număr însemnat de noțiuni noi au apărut în limba română, ceea ce a condus la sporirea interesului pentru studiul terminologiei.La rândul său, complexul fenomen de evoluție a științelor necesită crearea de termini specializați pentru toate domeniile de cercetare și studiu. Ca intermediari materializați ai relației dintre limbă și gândire[2], termenii acționează sub imperiul conjugat al acestei relații și al nevoilor și trăsăturilor dominante ale domeniului în care funcționează. Această îmbogățire permanentă a lexicului românesc este susținută de flexibilitatea și ospitalitatea ce caracterizează acest compartiment al limbii, de altfel, cel mai predispus schimbărilor

Terminologia mediului, privită ca ansamblu de termini propria științei, suscită din ce în ce mai mult interesul cercetătorilor, fapt susținut de schimbările produse la nivel global din ultimii ani. Din acest punct de vedere, ne alăturăm opiniei lui E. Pavel și C. Rucăreanu că, terminologia este o știință dinamică, în continuă dezvoltare și perfecționare[3]. Analiza terminologiei mediului prezintă interes lingvistic și se poate face din multiple perspective (semantică, morfologică, stilistico-funcțională, etimologică). Înseși conceptele despre mediu constituie elemente de cercetare pentru specialiști și pentru lingviști. Informațiile din diferite arii științifice, geografie, chimie, biologie, tehnologie se corelează, pentru a forma un tot unitar, ceea ce noi numim generic *mediu*.

1. Lexic comun / Lexic specializat

Întregul studiu al terminologiei mediului și prezența indicelui de termeni, constituit în urma consultării lucrărilor de specialitate, au rolul de a propune spre analiză termenii unui domeniu complex, dinamic, ofertant și deschis, care se află într-un raport de interdependență cu alte științe.

[1] Apud Bidu-Vrănceanu, 2007: 120-130
[2]Apud Rastier, 1987: 67
[3]Pavel, Rucăreanu, 2001:16.

În societatea modern noul pare să îşi facă apariţia la tot pasul, că este vorba de civilizaţia material sau de cea spirituală. Pentru a vorbi despre el avem la îndemână termenii existenţi deja, care îl pot denumi sau descrie, dar adesea înnoirea se regăseşte şi la nivel lingvistic, respective terminologic. Formarea noilor unităţi lexicale se supune întru totul normei dominante, convenţiilor gramaticale, morfologice, sintactice, ortografice ale sistemului general al limbii.

Florica Dimitrescu accentuează faptul că „mulţi termini specifici diferitor specialităţi de ştiinţă şi tehnică nu mai sunt, de mult, un secret pentru vorbitorii de azi ai limbii noastre. În procesul răspândirii limbajului propriu fiecărui domeniu de activitate, un rol de prim ordin îl deţine presa, care mânuieşte o limbă deschisă inovaţiilor. [...] Desigur că, în afara presei, radioul şi televiziunea au un rol de seamă în răspândirea şi fixarea termenilor noi”[4].

2. Analiza corpusului

În lucrarea de față, ne vom îndrepta atenția asupra formării termenilor ce alcătuiesc domeniul mediului prin procedeul compunerii. Corpusul articolului este reprezentat de un număr însemnat de termini, preluați de pe sursa online a Ministerului Mediului[5].

3. Formarea cuvintelor în terminologia mediului

În general, vocabularul specializat se îmbogăţeşte urmând tiparele general valabile la nivelul lexicului general. Termenii specializaţi pot fi clasificaţi şi în funcţie de modalităţile de formare a lor. Productivitatea acestora variază mult în funcţie de domeniu, de epocă, de limbă[6].

Compunerea joacă un rol important în alcătuirea bazei de cercetare și analiză a terminologiei mediului, fiind un procedeu deosebit de productiv, dând naștere unor variate creații lexicale ce ne stârnesc interesul în vederea analizei și a interpretării lingvistice.

Compunerea este un procedeu ce constă în îmbinarea a cel puțin două cuvinte, care pot exista și independent în limbă, într-o unitate lexicală nouă. În aceste condiții, ne alăturăm opiniei Alexandrei Cuniță care afirma că ,,c'est ainsi que la composition syntagmatique fonctionne avec une haute productivité dans la lexique des langues de spécialité (les lexiques techniques), alors que son rendement dans le lexique de la langue courante est moins élevé”[7].

Se cuvine să precizăm că vom analiza termenii selectați, ținând seama de așa-zisele compartimente ale compunerii, și anume: compunerea prin alăturare, compunerea prin abreviere și compunerea tematică (compunerea savantă). În ceea ce privește compunerea prin sudare, acest procedeu are o pondere redusă în formarea arealului lexico-semantic al terminologiei mediului.

a. compunerea prin alăturare

Vom prezenta termenii formați prin alăturare în funcție de natura relației ce se stabilește între constituenți. Astfel, termenii selectați au la bază subordonarea atributivă: *accident de mediu, acord de mediu, anomalia mediului, arie protejată, autorizație de mediu, calitatea mediului, cost de mediu, criză de mediu, deșeuri periculoase, dezastru natural, fenomene extreme, igiena mediului, impact asupra mediului, încalzire globală, mediu antropic, mediu natural, mediu ecologic, mediu poluat, mediu înconjurător, mediu sănătos, protecția mediului, resursă naturală regenerabilă, rezervație naturală, schimbare climatică*.

După cum bine se poate observa, aceste creații lexicale se concretizează de fapt în sintagme nominale bimembre sau plurimembre, majoritatea individualizând un substantive în poziție de centru de grup nominal. Majoritatea acestor sintagme se formează în jurul termenului generic mediu, căruia i se alătură un determinant, un adjectiv sau un alt substantiv, fie în cazul genitiv, fie însoțit de o prepoziție, în cazul acuzativ.

Dintre acestea, o mare parte sunt răspândite în limba comună, fiind accesibile unei mase ample de vorbitori prin intermediul mass-mediei. Sintagmele cu grad ridicat de specializare sunt accesibile cercetătorilor din domeniu, având o arie mult mai restrânsă de difuzare. De exemplu:

[4]Dimitrescu, 2000:189
[5] În vederea selectării corpusului de termeni, am consultat *Dicționarul de mediu*, care se regăsește pe pagina online a Ministerului Mediului, www.mmediu.ro.
[6] Apud Stoichițoiu-Ichim, 2006: 55-70
[7]Cuniță, Miclau, 1982: 88

,,Există anumite aspecte legate de *impactul negativ asupra mediului*, cand se pot evacua accidental în mediu substanţe/emisii cu acţiune poluantă in condiţii de funcţionare anormale sau în cazul executării lucrărilor de mentenanţă sau dezvoltare RED (https://www.electrica.ro/activitatile-grupului/distributie/impact-asupra-mediului/,01.03.2015, Impact asupra mediului); ,,*Dezvoltarea durabilă* a fost gândită ca o soluție la criza ecologică determinată de intensa exploatare a resurselor și degradarea continuă a mediului." (http://www.anpm.ro/ dezvoltare-durabila/, 21.07.2014, Dezvoltarea durabilă); Fenomenul de *încălzire globală* nu este nicidecum ceva nou pentru planeta noastră. Dimpotrivă, perioadele de temperaturi foarte ridicate şi cele glaciare alternează conform unui ciclu pe care oamenii de ştiinţă sunt încă departe de a-l înţelege, dar a cărui existenţă e sprijinită de dovezi din ce în ce mai numeroase." (http://stiintasitehnica.com/ incalzire-globala-rapida/, 08.06.2017, Încălzirea globală e mai rapidă decât s-a estimat); ,,Agenția pentru Protecţia Mediului Mureș (APM) este reprezentantul în teritoriu al Ministerului Mediului, Pădurilor și Schimbărilor Climatice, având atribuții de elaborare avize, autorizații, de monitorizare a *calității mediului*, de urmărire a modului de administrare a ariilor protejate."(http://www.zi-de-zi.ro/2016/01/01/calitatea-mediului-unitatea-de-masura-aactivitatii-apm/, 01.01.2016, Calitatea mediului, unitatea de măsură a activității APM);

b. compunerea prin abreviere

Foarte frecvente în limbajele specializate datorită conciziunii abrevierile pot avea drept punct de plecare un cuvânt sau o sintagmă. Ele se pot prezenta sub forma unui cuvânt, a unei sigle, sau a unei litere.

Sigla este o formaţie alcătuită din două sau mai multe litere, iniţiale ale unor forme lexicale prea lungi pentru a fi reproduce în vorbire în totalitate.[8] Ea are avantajul unei concizii extreme fără a pierde nimic din precizia expresiei. Termenii sintagmatici şi siglele ilustrează pendularea între tendinţa de a oferi denumiri cât mai clare şi mai complete şi aceea de a obţine concizia maximă a expresiei, conform legii minimului efort. În mod normal, sigla păstrează iniţialele cuvintelor, cu excepţia celor de legătură.

În terminologia mediului, regăsim abrevieri ale unor importante organizații naționale și internaționale din domeniul nostru de referință, precum: *BAT* (the Best Available Technology) *EIONET* (the European Environment Information and Observation Network), *GEF* (the Global Environment Facility), *UNEP* (the Intergovernmental Nations Environment Program), *WNU* (the World Nature Organization), *DEEE* (Deşeuri de Echipamente Electrice şi Electronice).

c. compunerea tematică (compunerea savantă)

Analizând modul de formare a termenilor din domeniul mediului, sesizăm prezența unor elemente de compunere greco-latine (îndeosebi prefixoide) care, alăturate unui lexem din domeniul menționat, dau naștere unor termeni cu grad mai ridicat de specializare. Astfel, formanții *eco*[9],element prim de compunere savantă cu semnificația „casă", „mediu înconjurător", „ambianță" < fr. *éco-*, it. *eco-*, cf. gr. *oikos* – casă, bio[10], element prim de compunere savantă care înseamnă „viață", „în legătură cu viața", < fr., it. *bio-*, cf. gr. *bios* – viață sunt foarte productivi, stând la baza formării unui corpus însemnat: *biocarburant, biomasă, biodiversitate, biolichide, ecoturism, mediu ecologic, etichetă ecologică, ecosistem*. În privința răspândirii în uz, menționăm faptul că acești termeni se regăsesc cu precădere în limbajul specializat, reprezentând *masa de lucru* a cercetătorilor în domeniu. Astfel: ,,*Biomasa* include materialul biologic ce poate fi utilizat ca şi combustibil sau pentru producţia industrială. *Biomasa* este reprezentată de materia organică vegetală, reziduurile metabolice de origine animală (gunoiul), precum şi microorganismele".(https://restartenergy.ro/energia-de-biomasa/energia-de-biomasa/16.03.2016, Energia de biomasă); ,,*Biodiversitatea* cuprinde varietatea genelor, a speciilor şi a ecosistemelor

[8]apud Guilbert, 1970: 45
[9] DEX: 245
[10] DEX: 98

care constituie viaţa pe pământ. În prezent, suntem martorii unei pierderi constante a biodiversităţii cu consecinţe profunde pentru lumea naturală şi pentru bunăstarea oamenilor. Cauzele principale sunt schimbările care se produc în habitatul natural. Acestea au loc datorită sistemelor de producţie agricolă intensivă, construcţiilor, exploatării carierelor, exploatării excesive a pădurilor, oceanelor, râurilor, lacurilor şi solurilor, invaziilor de specii străine, poluării şi - tot mai mult - datorită schimbărilor climatice la nivel global. Europa a stabilit un obiectiv pentru a stopa pierderea biodiversităţii până în 2010. Studiile recente ale AEM arată că, fără eforturi politice suplimentare semnificative, este puţin probabil ca obiectivul să fie atins.(https://www.eea.europa.eu/ro/themes/biodiversity/about-biodiversity/ 31.08.2016, Despre biodiversitate).

BIBLIOGRAPHY

Academia Română, *Dicţionarul explicativ al limbii române,* Bucureşti,Editura Univers Enciclopedic,2016.

Bidu-Vrănceanu, Angela, *Lexicul specializat în mişcare.De la dicţionare la texte,* Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2007

Cuniţă, Alexandra, Miclău, Paul, *Les langues de specialite*, Editura Universităţii din Bucureşti, 1982.

Dimitrescu, Florica, *Dinamica lexicului românesc: ieri şi azi*, Editura Logos, Bucureşti, 1994.

Guilbert, L., *La créativité lexicale*, Larousse, Paris, 1970.

Pavel, Eugeniu, Rucăreanu, Costin, *Introducere în terminologie,* Editura Academiei Române, Bucureşti, 2001.

Rastier, Francois, *Semantique interpretative*, PUF, Paris, 1987.

Stoichiţoiu-Ichim, Adriana, *Creativitate lexicală în româna actuală*, Editura Universităţii din Bucureşti, 2006.

Surse

https://www.eea.europa.eu/ro/themes/biodiversity/about-biodiversity/

https://restartenergy.ro/energia-de-biomasa/energia-de-biomasa

http://www.zi-de-zi.ro/2016/01/01/calitatea-mediului-unitatea-de-masura-aactivitatii-apm

http://stiintasitehnica.com/ incalzire-globala-rapida

http://www.anpm.ro/ dezvoltare-durabila

https://www.electrica.ro/activitatile-grupului/distributie/impact-asupra-mediului

www.mmediu.ro.

SOCIOLINGUISTIC OBSERVATIONS ON THE MIGRATION PHENOMENON

Alma-Ioana Gavril-Ursache (Mateiu)

PhD Student, "Al Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Sociolinguistics - the field of study that mixes, practically, sociology with linguistics, that is easily to see from its name. More than that, this field concerns the influence of sociology and, in general, of society, on linguistics, on language, in the end. This is why the migration phenomenon that has been and still is taking place on the territory of Romania, especially in the last two decades, has had, by imminent, a strong influence on language phenomena. We propose by this paper to make a micro-research on this influence, using a few case studies in order to draw some relevant conclusions.

Keywords: sociolinguistic, migration, linguistic attitude, code mixing, dialect.

„Language is the most massive and inclusive art we know, a mountainous and anonymous work of unconscious generations" (apud Sapir 1921, 220)[1] – adică limba este cea mai *masivă* şi cuprinzătoare artă pe care o cunoaştem, o lucrare de dimensiunile unui munte şi anonimă a unor generaţii necunoscute. Cu alte cuvinte, limba este o artă, de o importanţă şi complexitate imensă, munca asiduă, inconştientă, a unui număr infinit de generaţii şi nu trebuie neglijat caracterul de tezaur al acesteia. Limba s-a creat, se dezvoltă şi se propagă prin societate, iar societatea evoluează şi conlucrează prin limbaj, ceea ce face ca aceste două instituţii, limba şi societatea, să depindă una de cealaltă, să se influenţeze reciproc, să se afle într-o simbioză perfect armonizată. De aici pare că şi-a pus bazele terenul de cercetare al sociolingvisticii, domeniu prin definiţie interdisciplinar, ce îmbină, bineînţeles, sociologia şi lingvistica. Se studiază, practic, fapte de limbă, prin intermediul unor prisme sociologice, ajungându-se la o serie de concluzii asupra influenţei societăţii în evoluţia limbajului. Aşadar, sociolingvistica este: „una dintre numeroasele discipline care s-au dezvoltat în a doua jumătate a secolului XX. Noua disciplină şi-a propus să studieze în mod sistematic funcţionarea limbii în contextul ei micro- şi macrosocial. S-a desprins din tradiţiile antropologiei culturale […], dialectologiei etc. şi o diviziune a sociologiei, sociologia limbii, de care se deosebeşte doar formal, în realitate termenii fiind interşanjabili."[2]. Deci sociolingvistica se impune, din punct de vedere temporal, abia în a doua jumătate a secolului al XX-lea, propunându-şi să studieze atât la nivel *micro*, cât şi la nivel *macro* societatea şi limba, având adânci rădăcini în dialectologie şi sociologie, denumirile de sociologia limbii şi sociolingvistica, fiind, după cum am citat, sinonime perfecte. Deşi ideea că limba utilizată diferă în funcţie de vârsta, sexul, gradul de cultură, şcolarizarea şi profesia vorbitorului a fost conturată încă din primele studii de dialectologie, de la acest pas, până la a se crea o disciplină care să studieze exact aceste diferenţe, au trecut decenii de studiu şi cercetare. Încă de la Saussure, observă Constantin Frâncu, ideea de limbă în societate şi de societate prin limbă se putea distinge: „Sociologismul lui Saussure reiese în primul rînd din faptul că el susţinea că ‹‹limbajul este o instituţie socială›› (după E. Durkheim), dar şi din: ‹‹limbajul este un fapt social››, ‹‹forţele sociale ajută limba››, ‹‹natura socială a limbii constituie unul din caracterele ei interne››, ‹‹în limbă acţiunea timpului se combină cu cea a forţei sociale››, ‹‹limba este produsul forţelor sociale››. […] Saussure aplică la limbă legile sociologiei, scoţînd o

[1] Ghişoiu, Claudia, *Sociolingvistică în era globalizării*, Editura Mica Valahie, Bucureşti, 2012, p. 152;
[2] Ghişoiu, Claudia, *Sociolingvistică în era globalizării*, Editura Mica Valahie, Bucureşti, 2012, p. 33;

serie de concluzii foarte importante. Din acest sociologism, Saussure a scos definiţia limbii ca opusă vorbirii.”.[3] Această disociere a limbii de vorbire avea, mai apoi, să revoluţioneze studiile lingvistice şi să le impună o anumită direcţie.

Axele variaţioniste ale limbii sunt „consacrate deja în sociolingvistica europeană: diacronică, diatopică, diastratică şi diafazică.”[4]. Variaţia diacronică se referă la diferenţele lingvistice în timp, este evident că limba vorbită acum este diferită, în mai mică sau mai mare măsură, de cea folosită acum zece, o sută de ani, dar şi de cea care va fi utilizată peste zece sau o sută de ani, în acelaşi punct de pe hartă. În acelaşi timp, cea diatopică studiază diferenţele din punct de vedere geografic, limba vorbită într-un anumit punct de pe hartă diferă, mai mult sau mai puţin, de limba vorbită în orice alt punct de pe hartă, chiar şi în acelaşi moment. Sunt destul de vizibile aceste distincţii, din moment ce *cronos*, din greacă, se referă la personificarea timpului, iar *topos,* la loc. Pe de altă parte, „analiza modalităţilor în care practicile lingvistice sunt influenţate sau chiar condiţionate de structuri şi fenomene sociale, cunoscute în terminologia impusă de Eugen Coşeriu drept ‹‹variaţie diastratică››, se identifică, practic, cu domeniul propriu de cercetare al sociolingvisticii.”[5] ‹‹Stratic›› din ‹‹diastratic›› se referă, pesemne, la straturile sociale, din diferite puncte de vedere: generaţii, sexe, culturi, grade de şcolarizare, profesii, ba chiar clase sociale, toate diferite. Cu alte cuvinte, cei mai tineri vorbesc într-o oarecare măsură diferit de cei mai în vârstă, limba fiind un organism dinamic, într-o continuă evoluţie; bărbaţii tind să vorbească diferit de femei, oamenii cu mai multă şcoală şi cu un grad de culturalizare mai ridicat au un limbaj mai apropiat de cel standard, iar cei cu mai puţine studii sau chiar deloc, vor vorbi mai *neaoş,* iar termenii utilizaţi frecvent se schimbă în funcţie de domeniul de lucru în care un vorbitor activează. Liliana Ionescu-Ruxăndoiu nota în „Probleme de dialectologie românească”, publicată în anul 1975, când existau, deja, pe teritoriul limbii române, încercări primare de a se cerceta influenţa societăţii asupra limbii şi viceversa: „Observaţia directă şi experienţa ne arată că, în utilizarea oricărei limbi, există diferenţe, mai mult sau mai puţin pronunţate, între vorbitori. După cum afirmă cercetătorul american W. G. Moulton, se pot distinge trei dimensiuni principale ale variaţiei lingvistice: a) geografică: în cadrul aceleiaşi limbi, există deosebiri de la o localitate la alta, cu atât mai mari cu cît localităţile sunt mai îndepărtate; b) sociologică: există diferenţe condiţionate de ocupaţia vorbitorilor, de gradul lor de cultură, de vîrstă şi chiar de sex, de situaţia de comunicare; c) cronologică: aspectul unei limbi variază de la o epocă la alta.”[6]. Cea de-a patra şi ultima variaţie a limbii, notată anterior, este cea diafazică, iar aceasta se desprinde din domeniul stilisticii, referindu-se la utilizarea registrelor lingvistice, factor ce interesează din ce în ce mai mult sociolingvistica, pentru că se presupune că alegerea unui anumit registru stilistic depinde, în mare parte, şi de sociologie, mai exact de contextul social. Rezumând această lungă introducere, putem apela la un citat din cuprinzătoarea carte: „Sociolingvistică” scrisă de Liliana Ionescu-Ruxăndoiu şi Dumitru Chiţoran: „Noutatea pe care o aduce sociolingvistica constă […] în modul de abordare […]: limba şi societatea sînt concepute ca două structuri cu organizare proprie, a căror variaţie este corelativă şi sistematică; cu alte cuvinte, raporturile dintre ele sînt modelabile.”[7].

Prin fenomen migraţionist, în cele ce urmează, ne referim la migraţia populaţiei româneşti în alte state, preponderent vest europene, dar nu numai, ce a avut amploare cu precădere în ultimele două decenii. Românii, mai ales din pricina crizei financiare, dar în general în căutarea unui nivel de trai mai ridicat, mai bun, au căutat locuri de muncă în străinătate, părăsind patria-mamă pentru

[3]Frâncu, Constantin, *Curente, şcoli, direcţii şi tendinţe în lingvistica modernă,* Editura Demiurg Plus, 2015, p.21;
[4] Olariu, Florin-Teodor, *Variaţie şi varietăţi în limba română: studii de dialectologie şi sociolingvistică,* Editura Institutului European, Iaşi, 2017, p. 106;
[5] Olariu, Florin-Teodor, *Variaţie şi varietăţi în limba română: studii de dialectologie şi sociolingvistică,* Editura Institutului European, Iaşi, 2017, p. 112;
[6]Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Probleme de dialectologie română*, Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti, 1973, p. 10;
[7]Chiţoran, Dumitru şi Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Sociolingvistica – orientări actuale,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 7;

câştiguri mai mari. Mai multe domenii au resimţit acest fenomen, printre care, mai mult sau mai puţin evident, şi cel lingvistic. Florin Olariu în „Variaţie şi varietăţi în limba română: studii de dialectologie şi sociolingvistică" defineşte acest impact astfel: „Fluxurile demografice au reprezentat o constantă de-a lungul istoriei, ele reuşind să remodeleze din punct de vedere social, cultural sau politic întregi spaţii demografice. Având la origine diverse motivaţii […] dislocările de populaţie au avut în permanenţă şi consecinţe lingvistice, fie ca urmare a diversificării sub aspect lingvistic a teritoriilor vizate, fie a contactelor ce au avut loc între diverse grupuri de populaţii, în urma cărora s-au creat condiţiile necesare unor convergenţe structurale la nivel lingvistic. […] Aceste noi realităţi la nivel social au contribuit la cristalizarea unei noi direcţii de cercetare – *sociolingvistica migraţiei* (apud Chambers 2003, Krefeld 2004). Migraţia interesează, în general, sociolingvistul, în măsura în care acest fenomen implică, drept corolar, contactul între limbi, contact care până acum a fost studiat atât cu referire la migraţie, cât şi la problematica bilingvismului."[8] De aici succed mai multe direcţii de cercetare, felul în care migrantul percepe şi asimilează limba-gazdă, atitudinea acestuia faţă de această realitate, momentul în care se produce un amestec de coduri (*code-mixing*) şi altele. Ne vom axa, de acum, în primul rând, pe o micro-cercetare realizată în acest domeniu pe un subiect vorbitor migrant în Italia, pe care îl vom numi de acum D.

Am realizat această cercetare micro-sociolingvistică în domeniul migraţiei cu scopul de a afla modul în care un tânăr a achiziţionat limba italiană în urma emigrării, dar şi atitudinea lingvistică a acestuia. Am folosit ca instrument de lucru un chestionar nestructurat, deci care conţine preponderent întrebări deschise, pentru a oferi libertatea discuţiilor, în urma cărora putem trage o serie de concluzii mai generale, fiind, astfel, o metodă deductivă. Interviul a fost unul de tip semi-directiv, anchetatorul ghidând discuţia doar din punct de vedere al temei, dar dându-i informatorului libertatea de a răspunde cât mai deschis. Am putea spune că observaţia a fost de tip participativ, deoarece anchetatorul cunoaşte foarte bine subiectul anchetat (informatorul), iar cercetarea a fost una de teren, directă, nu prin intermediari. Pentru a putea face observaţii de rang sociolingvistic, trebuie să cunoaştem câteva date statistice despre subiectul anchetat: D., informatorul, este o fată de optsprezece ani, este în clasa a unsprezecea, în Mortara, Italia, născută în satul Brădăţel, comuna Horodniceni, judeţul Suceava, plecată peste graniţă de circa zece ani; în timpul liber lucrează part-time, dar face şi voluntariat, în cadrul Organizaţiei „Crucea Roşie" Italia. A plecat din România la vârsta de nouă ani, sub presiunea familiei. Am adăugat acest detaliu pentru a putea înţelege cât mai bine atitudinea lingvistică pe care informatorul o dovedeşte atât asupra limbii italiene, dar mai ales asupra limbii materne, româna. Am transcris apoi interviul realizat utilizând convenţiile de transcriere după modelul Luminiţei Cărăuşu din „Corpus de limbă română vorbită actuală". Astfel, am putut observa câteva fapte de limbă ce le-am pus pe seama fenomenului migraţionist, dintre care, vrem să evidenţiem următoarele:

1) Fratele mai mic al informatorului, născut pe teritoriu italian, poartă numele italienesc *Nicolas,* dar în momentul în care familia se află în România, au tendinţa de a-l striga *Nicolai,* ceea ce evidenţiază tendinţa de adaptare lingvistică la contextul geografic şi social;

2) Chiar informatorul observă faptul că cei mai tineri membri ai familiei (sora în vârstă de paisprezece ani, respectiv fratele în vârstă de cinci ani) au achiziţionat mai rapid limba italiană decât ea, în timp ce membrii mai în vârstă ai familiei (tatăl şi mama informatorului) au mai avut dificultăţi în acest proces, ceea ce ne dovedeşte, dacă mai era necesar, încă o dată, faptul că o limbă străină se învaţă mult mai uşor la o vârstă mai mică; ea observă, la îndrumarea anchetatorului, că uşurinţa adaptării la noua limbă este direct proporţională cu vârsta. Inclusiv după circa zece ani de locuit acolo, ei, copiii, ştiu mai bine italiană decât părinţii lor, dar nu pentru că ei nu ar putea să înveţe, ci pentru că „nu-i interesează şi nu au timp", după cum divulgă informatorul, concluzionăm de aici că cei mai în vârstă au învăţat doar strictul necesar, cuvintele pe care le folosesc la serviciu şi în viaţa de zi cu zi, pe când copiii, fiind şcolarizaţi acolo, au fost oarecum obligaţi să înveţe mult mai multe

[8] Olariu, Florin-Teodor, *Variaţie şi varietăţi în limba română: studii de dialectologie şi sociolingvistică,* Editura Institutului European, Iaşi, 2017, p. 139-141.

lucruri. Tot în cadrul acestui răspuns întâlnim un moment de code-mixing (amestec de coduri), când informatorul foloseşte cuvântul „con-test", o combinaţie între termenii: *context* din limba română şi *contesto* din italiană. Se evidenţiază astfel şi contactul dintre limbi;

3) Pentru cea de-a treia observaţie trebuie precizat faptul că informatorul a plecat din clasa a treia din România, deci, practic, ea nu a apucat să înveţe bine gramatica limbii române. Astfel, din punct de vedere al gramaticii, cunoaşte mai bine limba italiană, tocmai de aceea, în timpul interviului, apar unele erori gramaticale când utilizează limba română, multe pronunţii dialectale, accentuări greşite şi altele. Încă de la prima întrebare putem observa un factor de natură socială şi anume atitudinea, informatorul afirmă că după prima plecare în Italia, „nu mi-o plăcut". Mai apoi, ea explică modul în care şi-a însuşit limba italiană şi durata acestei achiziţii: *„mi-o* luat cam trei luni, maxim." Recunoaşte că a învăţat limba foarte uşor şi că acest lucru se datorează şi faptului că atât limba română, cât şi limba italiană, au la bază limba latină. Am considerat interesante aceste precizări dat fiind faptul că nu este o persoană înclinată spre lingvistică, dar recunoaşte cu uşurinţă fapte lingvistice. Mai apoi, fără ca anchetatorul să aibă această intenţie în mod direct, este informat că învăţământul preuniversitar italian nu pune mare accent pe învăţarea limbilor străine.

4) La următoarea întrebare, informatorul aduce un argument foarte important din punct de vedere sociolingvistic la faptul că în cadru familial, ei folosesc limba română. Şi anume ideea că dacă nu ar vorbi româna între ei, în mediul colocvial, sora ei mai mică, care a plecat în Italia înaintea ei şi a început acolo şcoala din clasa întâi, ar uita româna (în sociolingvistică, pentru o astfel de situaţie, utilizăm termenul de fosilizare), iar astfel, de asemenea, găsesc un prilej de a-l învăţa pe fratele cel mai mic, cel născut direct în Italia, limba română. Iar la acest capitol, lucrurile devin uşor ambigue, când anchetatorul întreabă ce limbă utilizează Nicolas cel mai mult, informatorul este destul de ezitant cu răspunsul: *„Ital... no, amândouă, mai mult româna decât..."* Se pare că iniţial ar fi vrut să spună italiana, apoi a spus că amândouă, pentru ca în final să aleagă româna. Anchetatorul cere o confirmare, iar informatorul afirmă. Este de analizat acest fapt. Vorbeşte într-adevăr cel mic mai mult în română, deşi este născut şi crescut în Italia, sau sora lui încearcă să îi atribuie o falsă fidelitate lingvistică? În continuare, când vine vorba de alegerea personală, subliniem din nou această fidelitate lingvistică. Spune că personal îi place româna, asta pentru că se consideră „patriot", deci, interpretez acest răspuns ca unul general valabil. Tragem de aici concluzia că, deşi poate nu utilizează mai mult limba română ca mijloc de comunicare, pentru că este sesizabil că se exprimă destul de greu în română pe parcursul anchetei, faptul că ea iubeşte România o face să îşi atribuie, practic, o pseudo-fidelitate lingvistică. Este vorba, cu alte cuvinte, de auto-identificarea cu un român, şi nu cu un italian, inclusiv din punct de vedere al identităţii lingvistice.

5) Cel mai dificil moment în achiziţia noii limbi, subliniază informatorul, nu au fost barierele lingvistice, ci, dimpotrivă, fapte sociale, mai exact că unii colegi râdeau de ea pentru simplul fapt că era româncă. Discriminarea, aşadar, face victime şi în rândul oamenilor foarte tineri, dar şi pe teritoriu lingvistic.

6) Insecuritatea lingvistică a apărut la un moment dat pe parcursul interviului, în momentul în care i s-a adresat întrebarea: „Ai avut vreodată senzaţia că uiţi limba română?", informatorul răspunde ruşinându-se: „Da. Mai ales... uite, şi acuma când vorbesc, *îs* unele chestii care chiar mă concentrez *sî* le zic, chiar mă concentrez foarte tare, ă... mă-ntrerup, mă bâlbâi, + chiar, na... (se ruşinează)." Acest lucru afectează mai apoi disponibilitatea acesteia de a răspunde la alte întrebări, devine mai tăcută, răspunde mai pe scurt.

7) Subliniem apoi importanţa împărţirii dialectale ale limbii-gazdă. Întrebată despre dialectele limbii italiene, D. ne informează că sunt foarte multe, spune că aproape fiecare oraş are alt dialect şi mai adaugă faptul că dialectul din zona în care ei locuiesc îl cunoaşte doar pe jumătate. Considerăm interesantă observaţia de rang sociolingvistic a informatorului cum că bătrânii vorbesc doar în dialect, de fapt este general valabil faptul că generaţia mai „veche" tinde să utilizeze preponderent dialectul decât generaţiile tinere, care tind spre limbajul standard.

8) Din punct de vedere al accentului, foneticii şi pronunţiei, în genere, este interesant faptul că pune accent foarte asemănător cu cel impus de norma literară românească pe unele cuvinte (ex.: septembrie, profesorul, etc.), pronunţă dialectal (tipic moldovenesc) unele cuvinte (ex.: o fost, chineji, culorili, cincisprăzeci, etc.), dar accentuează asemănător cu italiana unele cuvinte din limba română (ex.: şcoala↑, Italia, etc.). De asemenea, se întâlnesc de-a lungul anchetei elemente argotice şi tipice oralităţii: „chestii de-astea", „îţi dai seama", dar şi neologisme de provenienţă engleză: „ok", „me", „no". Adăugăm aici şi faptul că din motive de acomodare lingvistică, pe parcursul interviului, şi anchetatorul îşi însuşeşte un accent predominant moldovenesc, ceea ce este de înţeles.

Concluzionând, în urma acestei micro-cercetări putem afirma că, în cazul subiectului nostru, deşi adaptarea la limba-gazdă (italiana) a fost una relativ uşoară, datorită, în mare parte, vârstei, informatorul ajungând să se exprime acum mai bine pe alocuri în limba italiană decât în limba maternă, totuşi, asta nu înseamnă că limba italiană îi şi place. Corelând datele statistice, povestea de viaţă a informatorului şi situaţia lingvistică, putem afirma cu certitudine faptul că contextul social are o influenţă importantă asupra lingvisticii, desemnând tocmai scopul şi definiţia sociolingvisticii.

Adăugăm, în final, câteva observaţii asupra acestui fenomen migraţionist pe care le-am făcut de-a lungul unor cercetări de tip dialectal, fără legătură directă cu micro-cercetarea sociolingvistică discutată anterior. În primul rând, se observă actualmente o tendinţă de întoarcere a diasporei pe teritoriu românesc, iar această tendinţă are, bineînţeles, o serie de influenţe şi asupra limbii. Am remarcat, de exemplu, greaua (re-)adaptare a unor elevi la sistemul de învăţământ românesc după ce au studiat câţiva ani în străinătate. Pe lângă dificultăţile pe care le au cu integrarea efectivă în acest context social, observăm că şi limba română în sine, ca materie şcolară, reprezintă, pentru ei, un obstacol. Apelăm aici şi la un exemplu concret. Romina, elevă în clasa a VIII-a la o şcoală gimnazială din Iaşi, s-a întors din Italia în urmă cu maxim un an, după ce a studiat acolo timp de şapte ani. Adaptarea în contextul şcolar a fost relativ uşoară, în schimb, la limba română, are o serie de dificultăţi. Tot ce este de învăţat pe de rost, definiţii şi altele, i se par banale, în schimb, are mari probleme la scrierea ortogramelor, la acorduri şi aşa mai departe, tragem de aici concluzia că a intervenit fenomenul de fosilizare a limbii, atât din cauză că ea, practic, nu a studiat niciodată gramatica limbii române, cât şi, probabil, din cauza neutilizării acestei limbi un timp relativ îndelungat. Un alt exemplu bun îl constituie Alesia, elevă în ciclul primar la o altă şcoală din Iaşi. Aceasta a fost plecată doar un an într-un sistem de învăţământ străin, dar a fost îndeajuns încât să o provoace să uite anumite elemente din limba română, ceea ce o determină, pe alocuri, să aleagă să se exprime în limba engleză, deşi aceasta nu era una dintre limbile oficiale ale ţării în care dânsa a fost migrantă. Considerăm, în acest caz, că eleva se raportează la limba engleză ca la o limbă universală.

În al doilea rând, am sesizat de-a lungul unei serii de cercetări dialectale şi sociolingvistice faptul că subiecţii anchetaţi din diferite sate din judeţul Suceava care au rude, în special copii sau nepoţi plecaţi în străinătate, au un vocabular mai dezvoltat, utilizează neologisme şi au tendinţa de a se adapta mai uşor la situaţia de comunicare. Un factor important în acest caz este dacă au fost sau nu şi ei plecaţi în străinătate, chiar şi pentru perioade scurte. Astfel, observam pe teren cuvinte ca „living", „leasing", „flat", din engleză, „super-mercato", „ciao", din italiană, „servus", din germană, „siesta", din spaniolă, şi altele, pe lângă neologisme româneşti ca „excrescenţă", „a aplica" şi aşa mai departe. Este de notat faptul că se utilizează termeni străini cu precădere pentru formulele de salut („hello", „servus", „ciao"), pentru cuvinte ce nu au o traducere exactă (de exemplu „leasing"), pentru cuvinte pe care le-au utilizat prima dată pe teren străin („super-mercato", „flat") şi pentru cuvinte scurte, în general (a se observa utilizarea din ce în ce mai frecventă a abrevierii „o.k."). Un caz concret îl reprezintă subiectul vorbitor Livica, de 57 de ani, sat Rîşca, comuna Rîşca, judeţul Suceava, care are trei fii, toţi plecaţi în străinătate, care, la întrebarea indirectă din chestionar: „Ce zici că faci când pregăteşti lemnele pentru iarnă? Că le... (gesticulez)" (răspuns preconizat: le crăp, le crap, le tai, le despic etc), răspunde: „Le tai *excrescenţele* şi le crap." Adăugăm aici faptul că un impact important asupra vocabularului acestor persoane îl are şi dezvoltarea tehnologiei şi accesul

din ce în ce mai facil la aceasta, majoritatea deţinând un telefon performant pentru a ţine legătura cu cei plecaţi, au acces la internet şi astfel la o cantitate mai mare de informaţie.

În al treilea şi ultimul rând, vrem să notăm o observaţie directă din experienţa de teren şi anume faptul că fenomenul migraţionist a avut şi un altfel de impact sociolingvistic. Mulţi părinţi au plecat la muncă în străinătate, lăsându-şi copiii în grija bunicilor, astfel, sărindu-se, practic, o generaţie, copiii crescuţi de bunici, mai ales cei care au fost lăsaţi în grija acestora un timp îndelungat, au tendinţa de a se întoarce la dialect, de a vorbi mai neaoş decât părinţii lor, pentru că au fost crescuţi şi s-au dezvoltat într-un astfel de context lingvistic. Un exemplu real în acest sens l-am întâlnit în satul Pocoleni, judeţul Suceava, unde o fetiţă de aproximativ 6 ani punea accent moldovenesc pe orice cuvânt, uneori părând chiar forţat, şi deşi la început am crezut că ea glumeşte, am realizat apoi că este de fapt felul ei de a vorbi, dat fiind faptul că socializa în mare parte doar cu generaţia de peste 65 de ani.

În concluzie, impactul pe care fenomenul migraţionist l-a avut, îl are şi cel mai probabil îl va avea asupra sociolingvisticii şi asupra modificării limbii, în particular, este cu mult mai profund decât pare la prima vedere, iar acesta va constitui un material vast de cercetare în următoarele decenii, în funcţie de cum va evolua şi societatea şi limba. Considerăm că apogeul acestui fenomen social a avut deja loc, în timp ce studiile sociolingvistice cu această temă sunt încă la început.

BIBLIOGRAPHY

1. Frâncu, Constantin, *Curente, şcoli, direcţii şi tendinţe în lingvistica modernă,* Editura Demiurg Plus, 2015;
2. Ghişoiu, Claudia, *Sociolingvistică în era globalizării*, Editura Mica Valahie, Bucureşti, 2012;
3. Hoarţă-Cărăuşu, Luminiţa, *Corpus de limbă vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, 2013;
4. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Probleme de dialectologie română*, Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti, 1973;
5. Chiţoran, Dumitru şi Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Sociolingvistica – orientări actuale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975;
6. Olariu, Florin-Teodor, *Variaţie şi varietăţi în limba română: studii de dialectologie şi sociolingvistică,* Editura Institutului European, Iaşi, 2017.

THE DYNAMIC INTERPLAY OF LANGUAGE-DYNAMICS IN CULTURE

Valentin Dragoș Biro

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract:Linguistics has faced radically different approaches on its topic of study, natural human language; the perspectives on language differ from the relationships network which make the elements creating one language or another to get the quality of systems, to a product of man's will and freedom, because the language cannot be separated from the speakers' freedom, or to the attention paid to meanings, these being always socially constituted, based on the interactions between a community members.
Language is subjected to a double definition process: by the static reality characteristic of the system, due to inertia to change, and by its permanent character regarding the language acts producing, through speaking. Because it is under the pressure of concrete communicative needs, a language is subjected to a continuous dynamics assuring the language progress or regress, both aspects, together with neutral modifications, actually meaning the language evolution from the diachronic perspective.
On the other hand, as language and culture are in a relationship of interdependence and language can not function outside the cultural context than as an abstract language, the dynamics of the language displayed in texts becomes equally a dynamic of culture, because, just like the part determines the specificity of the whole, being not different from it, the whole shapes and remodels component parts in the sense of its own characteristics. Moreover, as in language is manifested the tension that generates the selection and change between tradition and innovation, tension predominantly directed towards a still ever-relative equilibrium, so the culture is in a permanent pendulum between what has manifested, manifests itself creatively and will manifest.

Keywords:Language, Dynamics, Culture, Structure, Diachrony.

1. Diacronie: Perspectivele din care se poate privi orice știință sunt înrudite și nicidecum separabile, perspective aflate la rândul lor în logică și demonstrabilă interdependență: *perspectiva sincronică* (cea care are a descrie orice aspect al unei științe, materie, obiect de studiu prin ceea ce reprezintă în sine, static) și *perspectiva diacronică* (cea care are a prezenta orice aspect al unei științe, materie, obiect de studiu prin raportare la evoluția sa în timp, dinamic). Descrierea (perspectiva sincronică) și istoria (perspectiva diacronică) nu se exclud din punctul de vedere al obiectului de studiu, nu sunt antitetice sau contradictorii, ci complementare[1]. Dinamica limbii, permanenta devenire a culturii lingvistice vădită în producția continuă de texte, pe de o parte, și variațiile culturale, pe de altă parte, determină o abordare atât din perspectivă sincronică, cât și diacronică.

[1] Aspect evidențiat, printre mulți alții, de D. Irimia în *Cursul* său de lingvistică generală („Relația dintre aspectul sincronic și cel diacronic al limbii este dialectică, caracter neignorat, de fapt, de Saussure, cum ar lăsa unii lingviști post-saussurieni să se înțeleagă."), de G. Mihăilă („Nu există repaus în limbă… în limbă ca și, în genere, în natură, totul trăiește totul se mișcă, totul se transformă. Liniștea, oprirea, stagnarea sunt fenomene aparente, reprezintă un caz particular al mișcării, în condițiile unei modificări minime. Statica limbii este numai un caz particular al dinamicii sau, mai bine zis, al cinematicii ei.") sau de E. Coșeriu („În ultimul timp s-a semnalat adesea nevoia de a atenua rigiditatea dihotomiilor saussuriene. S-a spus, pe bună dreptate, că trebuie umplută prăpastia săpată de Saussure între *langue* și *parole*. Și, în ceea ce privește limba, s-a insistat asupra necesității de a umple prăpastia dintre sincronie și diacronie, ceea ce este în multe privințe necesar [...]. Să nu uităm că antinomiile stabilite de Saussure au fost explicit respinse de o întreagă serie de studii.").

2. Sistem şi structură: Abordarea alternativ sincronică şi diacronică este impusă de graniţa fină[2] ce separă noţiunile de sistem şi structură în ceea ce priveşte organizarea internă a limbii. Sistemul este ansamblul semnelor lingvistice şi al relaţiilor dintre ele. Diferenţierea şi opoziţia definesc semnul lingvistic: fiecare semn există pentru că face parte din sistem şi are o identitate pentru că se opune altora; structura este configurată de ansamblul relaţiilor pe care le dezvoltă sau ipotetic le pot dezvolta semnele lingvistice. Practic, structura reprezintă modalitatea de existenţă şi funcţionare a sistemului. Ambele se definesc însă prin raportare la semnul lingvistic, care, în interiorul sistemului, îşi defineşte identitatea prin poziţia pe care o ocupă în diferitele serii de opoziţii paradigmatice.

Semnul lingvistic se află orientat în acelaşi timp către lumea obiectelor şi către sistemul semiotic al limbii din care face parte. Utilizatorul percepe ambele orientări în propria conştiinţă în procesul de emitere şi receptare, adică de utilizare continuă şi nemijlocită a limbii. Relaţia dintre semnificat şi semnificant presupune în realizarea ei concretă intersectarea axei relaţiilor sintagmatice cu cea a relaţiilor paradigmatice. Intersectarea celor două axe reflectă raporturile strânse dintre sistem şi structură, pe de o parte, şi între limbă şi vorbire în actul lingvistic real, în cadrul căruia se realizează procesul de semnificare, pe de altă parte. În planul paradigmatic, semnele sunt investite cu o valoare virtuală în orientarea procesului de semnificare, în funcţie de clasele şi categoriile de semne în care se află grupate; în planul sintagmatic, varietatea virtuală este înlocuită de o alegere concretă. Semnificaţia semnului este astfel o rezultantă a influenţei semnelor vecine şi a influenţei semnelor care ar fi putut sau nu să apară în locul celui prezent.

Producţia permanentă de acte de limbaj depinde de arbitrarul alegerilor pe care vorbitorul le face. Acesta[3], în afara unor limite care ţin de întrebuinţarea stilistică a limbii, nu este însă liber nici să schimbe raportul dintre un semn lingvistic şi realitatea desemnată, nici să modifice după propria voinţă structura semnificatului şi a semnificantului. Câtă vreme libertatea de alegere a vorbitorului este (aproape) deplină pe de o parte, dar (în totalitate) limitată pe de alta, se impune identificarea ansamblului de factori ce determină existenţa unei limbi într-o anumită formă sau alta, la un anume moment dat (din perspectivă sincronică) sau în momente diferite de manifestare (din perspectivă diacronică): unii sunt extra-lingvistici, alţii sunt de natură lingvistică[4], unii derivă din alţii sau intră in conflict cu ei, dar toţi acţionează, mai ales împreună, în strânsă legătură cu funcţia de comunicare a limbii, care impune în permanenţă noi exigenţe. Între factorii lingvistici externi şi cei interni, raporturile sunt de interdependenţă: factorii externi acţionează asupra sistemului, întrucât sunt cauzaţi de factori extra-lingvistici, dar şi pentru că sistemul însuşi reclamă o serie de modificări în legătură cu reorganizarea echilibrului său interior. Echilibru interior este, însă, clătinat de acţiuni ale (sau *şi* ale) factorilor externi. Această dinamică face ca acţiunea factorilor interni să se împletească în permanenţă cu cea a factorilor externi; sistemul limbii este astfel reprezentat de ansamblul semnelor lingvistice şi al relaţiilor dintre ele: în planul paradigmatic, semnele sunt investite cu o valoare virtuală în orientarea procesului de semnificare, în funcţie de clasele şi categoriile de semne în care se află grupate; în planul sintagmatic, varietatea virtuală este înlocuită de o alegere concretă. Astfel, în plan paradigmatic, limba se defineşte ca un sistem ce se foloseşte de o varietate virtuală de semne aflate în relaţie, pentru ca, în plan sintagmatic, semnele constituite în sistem să capete semnificaţie concretă prin alegerea liberă, voită, conştientă a vorbitorilor, alegere fundamentată pe interacţiunea anterioară cu membrii unei comunităţi stabile din punct de vedere lingvistic. Se

[2] „Raportul dintre sistemul şi structura limbii este indisolubil, până aproape de confundarea lor. Nu de puţine ori, de altfel, cei doi termeni au fost şi sunt interpretaţi în sinonimie (la Humboldt) sau unul în locul celuilalt (mai frecvent, în ultima vreme, «structură» în locul lui «sistem»: la Piaget şi la alţii).” (Dumitru Irimia 1973).

[3] Situat, prin *normă*, între limbă (totalitatea posibilităţilor, libertăţilor oferite) şi vorbire (totalitatea posibilităţilor transformate în fapte, deci ansamblul de libertăţi luate).

[4] La Al. Graur (1971), *cauze interne* şi *cauze externe*.

admite[5] că, în general, cauzele schimbărilor în limbă nu se pot ușor identifica și nu întotdeauna este clar motivul preeminenței acțiunii uneia în defavoarea altora, cu urmări care pot însemna optimizarea unui aspect al limbii și, concomitent, complicarea altuia, deși ultimii ani au consemnat apariția unor lucrări capitale asupra acestor aspecte, în fonologie, morfologic, sintaxă, semantică diacronică. Resortul principal în mișcarea limbii îl constituie permanenta tensiune (și, de aici, echilibrul) dintre nevoia de transmitere clară, exactă și nuanțată a conținutului, pe de o parte, și tendința de simplificare a formei, pe de altă parte, realitate de care vorbitorul obișnuit (sau o întreagă generație de vorbitori) nu este conștient(ă) și pe care nu o creează pentru ea însăși. Alături de acest resort central acționează, imprimând ritmuri diferite de evoluție, dar neafectând esențial continuitatea (câtă vreme schimbările sunt graduale în comunitatea de vorbitori), factori sociali și istorici, contactul dintre limbi, factori geografici, culturali, tradiția scrisului, sistemul lingvistic însuși.[6]

Rezultă din cele prezentate anterior că limba, aflată sub o permanentă presiune din interiorul sistemului[7] și din exteriorul său[8], supusă alegerilor individuale și variațiilor contextului social și istoric, se află într-o permanentă dinamică, schimbare, încă de la începuturile sale. În afara unor situații în care contextul impune respectarea unor convenții terminologice, schimbarea se manifestă, ca necesitate expresivă, în mod spontan și imediat și nu ca o intenție deliberată de modificare a limbii percepută ca modalitate de comunicare interindividuală (am preferat termenul de „interindividual" celui de „colectiv" pentru a sublinia faptul că această colectivitate, lingvistică în esență, dar nu exclusiv, reprezintă suma participărilor individuale la actul de comunicare). Astfel, se observă existența simultană a unor elemente inovatoare și a unor elemente lingvistice vechi, neînlocuite încă. Mai mult decât atât, alegerile se manifestă individual, dar ele sunt influențate de tradiția lingvistică ce se regăsește în cultura lingvistică a fiecărui individ și de contextul socio-istoric: o alegere teoretic individuală pe axa sintagmatică este, în fapt, în egală măsură libertate și tradiție, cultură și cultură lingvistică, subiectivitate și obiectivitate, denotație și conotație.

3. Dinamică: Este evident caracterul profund dinamic al limbii, dinamică existentă în limba reală, vorbită, uneori sedimentată în texte, manifestat fără întrerupere de la începuturile limbajului și până în prezent. Despre caracterul static al limbii se poate vorbi doar dacă se analizează decupaje din limbă, aspecte care se manifestă la un moment dat, deci specifice unei abordări exclusiv sincronice, sau în relație cu capacitatea, limitată până la a deveni nulă, a vorbitorilor de a conștientiza rolul individual, activ totuși, pe care îl au în existența limbii. Dar, chiar și așa, decupajele respective reprezintă fotografia unui moment real în conștiința vorbitorilor în contextul de manifestare practică a abilității de comunicare. Despre caracterul static se poate vorbi astfel doar în relație cu limba abstractă.

Dinamica limbii însemnă, în principiu, schimbare. Limba care nu se schimbă este limba abstractă, care nu se află sub influența factorilor externi menționați anterior; limba reală, în existența ei concretă, se află într-un permanent proces de schimbare, căci nu poate fi izolată de influența nici a factorilor externi, nici interni, adică tot ceea ce se constituie în istoricitatea și libertatea de expresie a vorbitorilor[9] dintr-o comunitate lingvistică. Faptele sociale nu sunt exterioare indivizilor, ci sunt interindividuale, adică sunt individuale doar în măsura în care sunt

[5] Lucia Wald, *Progresul în limbă. Scurtă istorie a limbajului*, Cap. VII, *Problema progresului din punctul de vedere al antinomiilor lingvistice*: pag 287—311 (comentarii și interpretări de Adina Chirilă, Francisc Gafton în recenzia la ediția a II-a a volumului).

[6] Astfel încât: „În limbă nu domnește spontaneitatea, căci astfel s-ar produce haos, și nu domnește nici finalitatea, căci astfel toate modificările s-ar face în sensul progresului. Sub presiunea nevoilor de comunicare, din ce în ce mai complexe, o limbă se transformă necontenit, pe baza legilor ei interne obiective și a intervenției conștiente care ține seama de aceste legi." (L. Wald 2017)

[7] Factorii lingvistici interni.

[8] Factorii lingvistici externi și factorii extra-lingvistici.

[9] Nicolai Hartmann, în *Das Problem des geistigen Seins* (*Problema ființei spirituale:* pag. 219), își afirma (ca parte a sistemului său filosofic privind independența realității față de capacitatea înțelegerii) concepția ontologică despre limbă: „Viața limbii nu este diferită de viața vorbitorilor, nu este situată, la modul general, alături de ea sau deasupra ei."

împreună cu alții. Limba mai presus de toate celelalte fapte sociale nu îi este străină (cu sensul de exterioară) individului, nu îi este impusă, ci se realizează prin participare cu ajutorul individului, care o recunoaște ca fiind a sa în egală măsură în care el recunoaște că este și a altora. Prin urmare, schimbarea nu este nici a individului vorbitor, dar nici nu îi este străină. Schimbarea se realizează cu individul, fără însă ca acesta să își propună să schimbe ceva. Limba înseamnă pentru un individ sistemul utilizat astfel încât să vorbească la fel ca ceilalți, ca parte a unei comunități lingvistice, act de vorbire ce utilizează modalități și reproduce modele anterioare pe care le-a găsit în comunitatea lingvistică din care face parte.

Mecanismele dinamicii implică așadar actul de vorbire, de utilizare reală a limbii; limba se schimbă pentru că este o este o activitate creatoare, în care vorbitorul își formulează mesajul cu ajutorul unor tehnici anterioare depozitate în știința sa lingvistică, astfel încât el utilizează limba pe care a deprins-o pentru a-și manifesta libertatea de expresie în planul relațiilor sintagmatice.[10]

Schimbarea lingvistică își are originea în dialog: tot ceea ce se îndepărtează de modelele lingvistice existente reprezintă o inovație[11], iar, în măsura în care această inovație trece de granița manifestării individuale, devine un fapt social, deci o inovație lingvistică ce a fost adoptată[12] în comunitatea respectivă, astfel încât ea încetează a mai fi o inovație prin faptul că nu mai este percepută ca atare în masa utilizatorilor unui anume sistem lingvistic. Ceea ce la început apare ca fiind o inovație cu caracter individual, prin adoptare (adică prin transformarea acelei inovații în tradiție), devine expresia unei exigențe interindividuale manifestată în cadrul dialogului.[13] Aceste schimbări se pot produce însă cu urmări diferite la nivelul echilibrului sistemului sau, altfel spus, pot avea consecințe diferite în economia limbii: unele se pot sedimenta, astfel încât forme vechi sunt înlocuite de forme noi; altele există doar pentru ca limba, prin mecanismele ei, în uzul concret, real, adică în vorbire, să decidă inutilitatea respectivei schimbări și să revină asupra schimbării, revenind în același timp la forma anterioară sau, posibil, adoptând o altă formă, nouă la rândul său (ori din punct de vedere material, ori ideal); altele pot exista în decupaje cognoscibile și recognoscibile din timp sau spațiu, fără a afecta în ansamblul ei limba, deci schimbări neutre din punctul acesteia de vedere[14]. Modificările (schimbările) pot așadar fi sau neutre, sau aducătoare de regres, sau aducătoare de progres[15].

---

[10] „Vorbirea înseamnă întotdeauna a comunica. Or, prin comunicare, ceva se convertește în ceva comun; mai exact spus, comunicarea există pentru că cei care vorbesc au deja ceva în comun, care se manifestă în vorbirea unuia cu celălalt" (E. Coșeriu, apelând, la rândul său, la Dewey și Heidegger).

[11] Cu posibilele variante: alterare a unui model tradițional, selecție între modelele posibile de realizare lingvistică anterioare și care nu depășiseră calitatea de potență latentă sau existență ipotetică, împrumut, neglijarea distincțiilor superflue în utilizarea concretă a limbii ca fapt de economie funcțională etc.

[12] Schimbarea în limbă reprezintă generalizarea unei inovații (fapt de vorbire, deci de utilizare individuală a limbii în context social ca parte a procesului de comunicare), printr-o serie de adoptări succesive (transformarea unei experiențe în fapt de limbă, deci devenind la rândul său punct de plecare pentru alte inovări în procesul de refacere continuă a limbii).

[13] Din acest punct de vedere, limba reprezintă o creație colectivă, nu în sensul în care toți vorbitorii contribuie cu aceeași inovație în același timp, ci că fiecare vorbitor inovează la un anume moment dat și că aceste inovații sunt succesiv (sau simultan) adoptate de către ceilalți vorbitori ce aparțin aceleiași comunități lingvistice.

[14] Deși este greu de acceptat faptul că unele forme pot apărea, exista sau pot să își înceteze existența fără a afecta în vreun fel limba, ca și când nu ar fi existat. Neutralitatea schimbărilor are cel mult un caracter teoretic, căci în fapt linearitatea înseamnă, pentru limbă, degenerare: „Structurile sintactice și mai cu seamă termenii devin tipare în care se toarnă formule eufemistice, metafore convenționalizate, clișee, în strădania de a crea și impune un registru orientat conform unei ideologii, apoi de a-l extinde dincolo de domeniul apariției sale. Întrucât limba nu mai ascultă de gândire – spre a reda rațiunea acesteia – , astfel de structuri nu pot oferi o perspectivă cognitiv lingvistică, dar forțează un construct ideologic a cărui mișcare poate fi, cel mult, lineară (*adică degeneratoare, nu evolutivă – nota autorilor*), prin care limba înlocuiește realitatea și gândirea" (Alexandru Gafton, Emanuel Gafton 2016).

[15] În acest sens, Lucia Wald sublinia, în Progresul în limbă. Scurtă istorie a limbajului: „[n]u tot ce e nou e progresiv, teza post hoc ergo melius hoc nu-și găsește întotdeauna aplicarea. Aceasta, pentru că se produc și modificări care nu afectează calitatea sau care complică inutil sistemul"; și mai departe: „noțiunea de «progres» nu poate fi substituită prin aceea de evoluție. În cadrul evoluției unui fenomen, se produc modificări în direcția progresului sau a regresului său, ori care nu-i modifică în nici un fel calitatea. Progresul reprezintă numai o latură a evoluției, și anume aceea care exprimă

Cu referire la aceste schimbări, nu se justifică semnul de egalitate semantică pus deseori între *dinamică, schimbare, progres, evoluție.* Dintre acestea, doar primele două (*dinamica* și *schimbarea*) formează o pereche în sens, referindu-se la permanenta mobilitate a sistemelor lingvistice în accepțiunea dată anterior: limba se adaptează la necesitățile de exprimare a vorbitorilor și continuă să existe ca limbă reală doar în situația în care procesul de adaptare este unul neîntrerupt, chiar și în situația, des întâlnită, în care adaptarea înseamnă reluarea unor modele anterioare, în măsura în care aceasta este cerută de libertatea lingvistică și permisă de cultura lingvistică și de contextul socio-istoric; tot ceea ce se îndepărtează de modelele lingvistice existente reprezintă o inovație, iar, în măsura în care această inovație trece de granița manifestării individuale, devine un fapt social, deci o inovație lingvistică ce a fost adoptată în comunitatea respectivă, astfel încât ea încetează a mai fi o inovație prin faptul că nu mai este percepută ca atare în masa utilizatorilor unui anume sistem lingvistic[16]. Dinamica înseamnă o schimbare ce asigură progresul sau regresul limbii, ambele aspecte, alături de modificările neutre, reprezentând în fapt evoluția limbii, ce depinde de trei factori: (a)creșterea numărului de unități in fiecare nivel al limbii, (b)transformarea calitativă a conținutului lor și (c)întărirea caracterului sistematic al fiecărui nivel și al limbii.

4. Schimbare: Din cele prezentate anterior rezultă cu claritate că progresul reprezintă doar o latură a evoluției și că este extrem de dificil a surprinde numai trecerea de la o calitate la o calitate superioară[17]. Limba se schimbă în orice sens, limba se caracterizează prin dinamică și, pentru aceasta, evoluează. Voi reține astfel termenul de *dinamică,* dublat de cel de *schimbare,* în strânsă legătură cu cel de *evoluție,* caracteristică de altfel a realității a cărei parte este limba și pe care aceasta încearcă să o dezvăluie[18]. Realitatea, în dimensiunile ei evolutive, este sistemică, cu funcțiuni ce decurg din propria constituție, în relație cu solicitările mediului și respectând principii universale. Limba este o creație naturală, nu o construcție logică și rațională, supunându-se acelorași principii universale, iar *cauzele* schimbării acesteia, atât cele de ordin lingvistic[19], cât și cele de ordin extralingvistic[20], reflectă cu fidelitate direcția forțelor care induc tendințele de echilibrare și din a căror acțiune decurge *procesul*. În perspectivă darwinistă[21], selecția produce

---

trecerea de la o calitate la o calitate superioară. Și în ceea ce privește limba este evident că nu putem interpreta orice modificare ca semn al progresului sau al regresului ei. După cum nu putem considera nici că limbile își păstrează, în cursul istorici, calitatea, modificându-se doar în amănunte neesențiale" (selecție de A. Chirilă, A. Gafton în recenzia volumului).

[16] Toate acestea în ciuda unor perspective care așezau și *schimbarea* și *progresul* într-o pereche semantică: Karl Vossler, de exemplu, consideră că orice inovație, adoptată ulterior de comunitatea de vorbitori, reprezintă în mod automat un progres.

[17] Degradarea limbii este un fenomen nu mai puțin natural decât progresul în existența limbilor. De regulă, degradarea sau regresul reprezintă o fază de dezechilibru în evoluție, căreia limba însăși îi opune tendința de progres, de sistematizare, bunăoară, și, prin urmare, asupra căreia revine reparator, mai devreme sau mai târziu. Mult mai rar, procesul de degradare se încheie cu dispariția limbii. Cauzele sunt diverse: accidente de natură diversă, condiții istorice nefavorabile, presiunea altor coduri lingvistice, reducerea valorii sociale a limbii respective, stingerea populației vorbitoare etc. (L. Wald, op. cit., comentarii de Adina Chirilă, Francisc Gafton în recenzia la ediția a II-a a volumului.)

[18] Limba nu poate fi altfel decât realitatea, secvența nu poate fi diferită de întregul din care aceasta face parte, la fel cum celula nu poate funcționa după reguli altfel decât cele care guvernează organismul în a cărui componență intră.

[19] Acțiunea eroziva a legilor fonetice, dinamica sistemului, a componentelor și a elementelor sale.

[20] Schimbările de la nivelul civilizației, culturii, mentalității, nevoile și descoperirile epocilor.

[21] Pentru stadiul în care se află, azi, darwinismul, o pledoarie pentru științele naturii, pentru corecta înțelegere a lumii, se regăsește la Vernon Lyman Kellogg, *Darwinismul astăzi.* Aceleași specii rămân adesea constante în condiții externe foarte diferite, atât de natură organică, cât și de natură anorganică. Spune Darwin: „… aproape toate speciile fie prădează, fie servesc drept pradă – pe scurt, dacă ne gândim că fiecare organism este direct sau indirect legat în cel mai intim mod de celelalte organisme, observăm că răspândirea locuitorilor oricărui ținut nu depinde în niciun caz exclusiv de condiții fizice subtil schimbătoare, ci depinde în mare parte de prezența altor specii, pe seama cărora trăiesc sau îi distrug, sau cu care intră în competiție; și, din moment ce aceste specii deja constituie obiecte definite, care nu trec unele în altele prin gradații fine, răspândirea oricărei specii, depinzând de răspândirea celorlalte, va tinde să fie clar delimitată." Selecția urmează variația, nu variația urmează selecția.

evoluție, percepută ca o schimbare continuă, iar prin competiție, forma nouă va elimina propriile sale forme parentale mai puțin perfecte și alte forme mai puțin favorizate.

5. Evoluție: Limba este un organism viu, supus evoluției universale, prin variație și selecție[22]. Ca materie sonoră pe care gândirea o transformă pe nesimțite și fără finalitate, sub acțiunea inconștientă a luptei pentru existență și a selecției naturale, organismul viu – limba – se află într-o perpetuă evoluție, dată de echilibrul relativ și de concurența dintre o forță conservatoare și una revoluționară. Acest aspect grevează epocile în mod progresiv, proporțional cu amplitudinea spațiului de comunicare și cu viteza de circulație a acesteia. Deși echilibrul dintre stabilitate și variabilitate este unul natural, cum am arătat anterior, el tinde să torsioneze organismul peste limitele suportabile, forțele conservatoare tinzând către păstrarea *statu quo*-ului, cele „revoluționare" tinzând să impună schimbarea ca pe o realitate perpetuă, într-o dinamică nestăvilită, care nu mai dă loc fireștilor sedimentări. Întrucât variabilitatea naturală este în mod firesc destul de mare, cei care ar trebui să domine sunt factorii stabilizatori, acțiunea lor continuă fiind necesară și asigurând evoluția naturală a sistemului.

În plus, orice tendință de a restabili un echilibru afectat de variabilitate nu duce la revenirea la echilibrul anterior, ci la refacerea acestuia pe o altă treaptă evolutivă. Simpla acțiune a individului generează variabilitate, această presiune fiind gestionată de forțele stabilizatoare. În condițiile, însă, ale presiunilor venite dinspre mediu, dinspre comunitățile tot mai mari de indivizi (ca urmare a acțiunii puternice a civilizației asupra lor), factorii prin care se produce stabilizarea[23] slăbesc tot mai mult, nemaiavând forța de a aduce și păstra vremelnic echilibrul. În acest caz, dimpotrivă, forța „revoluționară" începe să acționeze singură și continuu, singurul lucru și fapt care conferă și asigură existență reală oricărei entități (echilibrul stabil) dispărând, cu consecințe asupra identității organismului.

Rezultat al tensiunii evolutive, jocul dintre stabilitate și variabilitate, dintre conservatorism și inovație reflectă nevoile interne ale organismului în raport cu sine și cu mediul, precum și pe cele externe ale sale, în raport cu contextul în care există și funcționează, fiind unul adaptativ. Atât pentru organism, cât și pentru structura complexă din care acesta face parte, acest joc trebuie să fie unul rezonabil, înclinând ușor în favoarea celei dintâi forțe, viața și sănătatea limbii decurgând din urmarea cât mai reticentă a forței inovatoare. Cea din urmă este precum oxigenul, asigurând combustia necesară întreținerii existenței și devenirii, cea dintâi este precum carbonul, asigurând dăinuirea ca atare a țesăturii organice ce constituie orice ființare. Tendința lor firească este egoistă, însă doar pentru a crea tensiunea necesară existenței în evoluție, ambele fiind necesare și complementare, nici una netrebuind exclusă, nici una netrebuind să prevaleze. În acest context, este dificil de arătat dacă soluția existenței echilibrate stă în implicarea rațiunii sau în urmarea naturii.

6. Cultură: Între limbă și gândire există o strânsă relație de interdeterminare, limbile reflectând habitudinile mentalitare, spirituale și psihologice ale popoarelor. Faptul că, uneori, formele vechi se încarcă cu sensuri noi indică influența călăuzitoare și modelatoare pe care spiritul o are asupra limbii, dar și caracterul rezilient al formei, greu abandonabile. Așa cum biologia este istoria diferențierii prin adaptare la medii diferite, tot astfel limba se supune transformismului, pe care îl consideră a fi legea evoluției limbajului. Desigur, diferențele dintre limbi reflectă diferențe de gândire cu profunde implicații generatoare de deosebiri critice de ordin cultural-spiritual și mentalitar.

Limba se află așadar într-o relație de interdependență continuă, căreia sincopele îi sunt străine, cu mediul în care se manifestă, în sensul în care producția continuă de texte (generate în gândire, transmise și, uneori, sedimentate în scris) nu poate fi străină de contextul social, istoric, dar

[22] A se vedea, pentru această abordare, Darmesteter, A., *Viața cuvintelor studiată în semnificațiile lor*, trad. Gafton, Al., Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2015. Cele prezentate în continuare reprezintă punctul de vedere exprimat în *Nota traducătorului.*

[23] *Naturali*: acțiunea civilizației, respectul pentru tradiție, supravegherea limbajului copiilor, tendința către un limbaj ales și standardizare, bunul simț înnăscut; *culturali*: urmarea modelelor constituite de textele sacre și de cele literare, cultivarea gândirii și a oamenilor de calitate.

mai ales cultural în care și-a marcat începuturile. Limba își manifestă asupra utilizatorului individual tendința conservatoare prin mecanismele sistemului și prin normă, depozitând tradiția în știința lingvistică a vorbitorului ce i se conformează; la rândul său, beneficiind de libertățile oferite și asumate, utilizatorul ajunge să influențeze contextul prin inovațiile individuale, adoptate ulterior într-o mai mică sau mai mare măsură, permanent sau reversibil, transformând o manifestare individuală în una interindividuală, deci într-un nou context. Cum limba și cultura se află într-o relație de interdependență, iar limba nu poate funcționa în afara contextului cultural decât ca limbă abstractă, dinamica limbii manifestată în texte devine în egală măsură o dinamică a culturii, căci tot astfel cum partea determină specificul întregului, neputând fi altfel decât acesta, întregul modelează și remodelează părțile componente în sensul propriilor caracteristici. Dacă limba este percepută diacronic în dinamica sa, și trebuie să fie percepută astfel, și cultura trebuie să primească atributul dinamicii în diacronie, pentru că limba și cultura sunt reciproc tributare, prima găsind în cultură contextul de manifestare, iar cea de a doua manifestându-se preponderent prin limbă. Mai mult, la fel cum în limbă se manifestă tensiunea generatoare de selecție și schimbare dintre tradiție și inovație, tensiune orientată predilect către un echilibru totuși veșnic relativ, tot astfel cultura se află într-o permanentă pendulare între ceea ce s-a manifestat, se manifestă creator și se va manifesta. Din acest punct de vedere, perspectiva diacronică asupra existenței culturale se impune la fel de firesc precum perspectiva diacronică asupra existenței limbii, cele două intersectându-se, suprapunându-se, uneori substituindu-se una celeilalte, influențându-se reciproc și formând, împreună, spirala ADN-ului existenței spirituale a umanității de la începuturile sale.

Limba constituie principala modalitate prin care omul se raportează la realitate, prin care cunoaște, atât cât este posibil, realitatea și, într-o anumită măsură, prin care modelează această realitate, filtrând-o și prelucrând-o[24]. Oamenii se raportează la mediul în care trăiesc în cel puțin două moduri fundamentale, perceptiv și cognitiv (mental). Stimulii din mediu sunt percepuți, însă realitatea este și filtrată, și prelucrată, gândirea operează cu noțiuni și semnificații care nu au în mod necesar și obligatoriu proprietatea existenței. Mai mult, gândirea poate să construiască și să opereze cu semnificații[25] care nu au și nu au avut niciodată referent în realitatea existentă[26]:

Semnificațiile sunt construite așadar pe baza interacțiunii sociale, se păstrează și se transmit prin limbă. Cuvântul denumește, iar calitatea sa denotativă sau conotativă se află în relație cu

[24] O prezentare a modului în care individul se raportează la realitate, sub forma unui meta-studiu asupra temei realizat din perspectivă socială se regăsește la Bulai, Alfred, *Fundamentele sociale ale cunoașterii*, București, Editura Trei, 2017. Din punctul său de vedere, există patru tipuri de raportări: (1) raportarea non-lingvistică la realitate adică raportarea bazată pe semnale; (2) raportarea lingvistică, bazată pe semnificații; (3) raportarea instituțională, care se produce pe baza evoluției cunoașterii la un nivel superior, ea permițând nu doar manipularea realității naturale, dar și generarea de realități, inclusiv a unor realități speciale așa cum sunt instituțiile sociale; (4) raportarea teoretică, care presupune construcția de realități complexe și abstracte care nu au însă proprietatea existenței. În această secvență, valorificând sursa indicată, mă voi referi doar la raportarea lingvistică.

[25] „Dimensiunea în care există semnificațiile este una mintală și socială, adică semnificațiile există în mintea oamenilor, dar acest lucru se întâmplă doar în măsura în care aceștia au interacțiuni sociale permanente în care utilizează un anumit limbaj din care semnificațiile fac parte. […] Limbajul se bazează pe raporturile constante dintre indivizi conducând, la rândul lui, la stabilitatea relațiilor acestora. Limbajul ne-a făcut capabili să descoperim și să descriem lumea, dar și să reușim la un nivel mult mai performant să ne adaptăm la ea și să o manevrăm. […] Prin urmare, la baza procesului de construcție a semnificațiilor stă o capacitate cognitivă fundamentală, care reprezintă o caracteristică bazală a mecanismului cunoașterii, și anume decuparea realității. Ea reprezintă o funcție a cunoașterii comune (în sensul utilizării ei de către toți oamenii) prin care noi percepem în realitate și reacționăm totodată într-o formă predeterminată (genetic, dar și prin învățare) la un decupaj, atribuindu-i o semnificație. […] Decupajul funcționează întotdeauna pe principiul importanței pe care o are pentru noi (ca subiecți sociali) realitatea la care ne raportăm. Putem spune din acest motiv că, pentru omul primitiv, în timp, lumea semnificativă -importantă pentru el- a devenit una semnificantă.[…] ”

[26] Așa cum se întâmplă, de exemplu, în cazul miturilor, care nu au o realitate existențială la care să se refere, dar cărora le sunt asociate semnificații determinate cultural pe baza unor analogii sau reproduceri mimetice ale unei realități existente și percepute subiectiv.

capacitatea, construită social şi cizelată individual (prin limbă, gândirea face un efort către adecvarea la cerinţele sociale[27]), de a coda şi decoda semnificaţiile sale.

7. Interdependenţă: Am văzut anterior că în cultură, tot astfel cum în limbă, perspectiva diacronică este impusă de tensiunea manifestată între forţele conservatoare şi cele inovatoare. Sub imperiul influenţelor interne (modificări în propria percepţie, evoluţia, calibrări ale contextului în funcţie de realităţile istorice, economice, sociale, lingvistice, gradul general şi individual de educaţie) şi externe (interacţiunea cu alte culturi de pe poziţie dominată sau dominantă), existenţa culturală se caracterizează prin continuitate, în situaţia preponderenţei formelor tradiţionale, şi discontinuitate, ambele generând dinamica în cultură.

Se impune în acest punct o clarificare. Deşi constatarea anterioară utilizează noţiuni uzual întâlnite în contextul dezbaterilor culturale, definirea şi delimitarea conceptuală dezvăluie o abordare diferită. Dacă în cazul continuităţii culturale noţiunea nu ridică probleme de definire, în cazul discontinuităţii lucrurile stau diferit. Discontinuitatea, deci situaţia în care elementele ante-existente ale unei culturi încetează să se caracterizeze prin manifestare continuă, neîntreruptă, este pusă în relaţie cu aculturaţia, fenomen prin care elemente ale unei culturi sunt preluate total sau parţial de o altă cultură, modificând-o esenţial ori superficial. Într-un meta-studiu recent[28], John W. Berry identifică şi defineşte conceptele de bază de analizat în cadrul procesului de schimbare culturală: (1)strategie de aculturaţie; (2)adaptare; (3)context cultural de origine; (4)context cultural de adopţie; (5)arie de răspândire; (6)context anterior aculturaţiei; (7)rezultatul modificărilor.

Concluzia studiului este că, în funcţie de autoritatea culturii care adoptă şi de gradul de rezistenţă sau de disponibilitate al culturii care este adoptată, profunzimea şi aria de răspândire a modificărilor survenite sunt diferite. Cultura care adoptă va extrage şi va asimila într-o mai mică sau mai mare măsură particularităţile culturii adoptate, în funcţie de o serie amplă de factori obiectivi şi subiectivi (deprinderea de a asimila, autoritatea manifestată, compatibilitatea structurilor, stabilitate, mărimea grupului social, contextul social, politic, economic etc.); tot astfel, cultura care este adoptată va furniza mai multe sau mai puţine elemente culturii care adoptă, în funcţie de serie de factori specifici (rezistenţa la schimbare, autoritatea proprie manifestată, condiţiile istorice în care se produce schimbul, mărimea grupului cultural, gradul de educaţie, conştiinţa apartenenţei la o anumită cultură etc.). Astfel, cultura care este adoptată nu îşi încetează practic existenţa, ci continuă în interiorul noii culturi, într-o formă modificată, diluată, dar cu rol activ în schimbările care au loc în interiorul culturii care adoptă. Discontinuitatea, văzută ca o ruptură, ca o dispariţie totală a unei forme culturale, deci opusul continuităţii, este greu de imaginat, de argumentat şi de demonstrat în aceste condiţii, căci vechiul construct cultural, deşi, poate, nu mai există în sine, a produs deja schimbări şi se află depozitat în structurile mentale culturale care îşi continuă existenţa[29] prin limbă şi gândire.

BIBLIOGRAPHY

-Berry, John W, *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, în *Applied Psychology: an International Review*, 1997.
-Bulai, A., *Fundamentele sociale ale cunoaşterii*, Bucureşti, Ed. Trei, 2017.

[27] A se vedea, pentru aceasta, Gafton, A., Gafton, E., *Puterea imaginii, dominaţia conceptului, forţa cuvântului*, în GIDNI, II, furnizat de www.academia.edu., 2015. Se afirmă: „Datorită relaţiei sale cu simţurile şi cogitaţia, limbajul este un factor de influenţă în dezvoltarea mentalităţii umane şi capacitatea de comunicare pe care o dezvoltă şi o susţine îl transformă într-un agent social decisiv. Limbajul este în esenţă un instrument, dar cu tendinţa sa naturală spre autonomie tinde să dobândească şi caracterul unui organ; vine, pe de o parte, să comunice rezultatele gândirii şi procesului cognitiv, iar pe de altă parte să devină o forţă centripetală. La rândul său, gândirea are capacitatea de a impune - prin limbă - rezultatele propriilor procese, indiferent de rezultatele transmise de realitate - prin simţuri."

[28] Berry, John W, *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, în *Applied Psychology: an International Review*, 1997.

[29] Discontinuitatea poate exista astfel doar în teorie, căci cultura, manifestată preponderent prin limbă şi depozitată în texte, spuse sau scrise, dezvăluind mituri şi conţinând credinţe, se caracterizează prin istoricitate.

-Chirilă, A., Gafton, F., Recenzie la Wald, L., *Progresul în limbă. Scurtă istorie a limbajului*, în Revista *Diacronia*, Nr. 3, vol. 2, furnizat de www.diacronia.ro, 2017.
- Coșeriu, E., *Sincronie, diacronie și istorie*, Ed. Enciclopedică, București, 1997.
-Darmesteter, A., *Viaţa cuvintelor studiată în semnificaţiile lor*, Ed. Universității *A. I. Cuza* Iași, 2015, traducere și cuvânt înainte de Alexandru Gafton.
-Dessalles, J.-L., *Către originile limbajului. O istorie naturală a vorbirii*, Ed. Universității *A.I. Cuza* Iași, 2017.
-Fessler DMT et al., *Moral parochialism and contextual contingency across seven societies*. Proc.R.Soc.B 282: 20150907 http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2015.0907, 2015.
-Gafton, Al., Gafton, E., *Puterea imaginii, dominația conceptului, forța cuvântului*, în GIDNI, II, furnizat de www.academia.edu., 2015.
-Gafton, Al., Gafton, E., *Reality, Science, Method*, în GIDNI IV, 2016.
-Graur, Al., Stati, S., Wald, L., *Tratat de lingvistică generală*, Ed. Academiei R.S.R., București, 1971.
-Irimia, D., *Curs de lingvistică generală*, manual universitar de uz intern, Iași, Biblioteca Facultății de Litere a Universității *A.I. Cuza*, 1978.
-Kellogg, Vernon Lyman, *Darwinismul astăzi*, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2017, Cuvînt înainte de Alexandru Gafton, traducere de Adina Chirilă și Alexandru Gafton.
-Laland, K.N., *On evolutionary causes and evolutionary processes. Behav. Process*., 2014, http://dx.doi.org/10.1016/j.beproc.2014.05.008.
-Maynard, J. Smith, Price, G. R., *The logic of animal conflict*, 1973, în *Nature*, vol. 246.
-Wald, L., *Progresul în limbă. Scurtă istorie a limbajului*, Ed. a II-a, revăzută, Ed. Universității *A.I. Cuza* Iași, 2017.

ELEMENTS OF SPECIALIZED VOCABULARY IN REIKI

Delia-Mihaela Toarnă (Răuț-Bratiloveanu)

PhD Student, University of Craiova

Abstract: In this article we aim to deal with some aspects of the term Reiki from a historical, etymological and lexico-semantic perspective. Reiki is a linguistically little known branch of complementary therapies. The vocabulary of this therapy brings together interdisciplinary scientific elements of medicine, as well as common elements. The names of Reiki degrees and symbols, of diseases and therapeutic procedures are presented by means of simple or compound nouns, characterized by monosemy. Reiki uses energy fields (biofields) or bioelectromagnetism, and as research is developing, new works emerge, demonstrating the effectiveness of Reiki therapy.

Keywords: complementary therapy, Reiki, specialized vocabulary, term, interdisciplinary scientific vocabulary

1. INTRODUCERE

Terapiile complementare au existat dintotdeauna. Nu sunt altceva decât o întoarcere la natură, la echilibru, la o minte și un trup sănătos prin metode ce foarte des nu au nicio contradicție. De-a lungul timpului oamenii s-au confruntat cu cea mai mare suferință: boala. Sănătatea și viața sunt tot mai des puse în pericol de schimbările majore ale mediului înconjurător, de fenomenele meteorologice tot mai stranii, de tratamentele farmaceutice, de apa care s-a îndepărtat foarte mult de la puritatea ei, de alimentația care nu mai există fără conservanți, aerul poluat și faptul că trăim în stres, nu în armonie. Din fericire natura ne-a oferit mereu leacuri pentru a diminua suferințele și chiar pentru o vindecare completă. Hippocrate spunea că alimentația este primul nostru medicament. Am uitat asta, dar îl vom redescoperi.

Terapiile alternative au existat din cele mai vechi timpuri și, fie că vorbim despre acupunctură, hidroterapie, masaj, yoga, reflexoterapie, reiki, aromaterapie, fitoterapie, cromoterapie sau meditație, toate acestea sunt terapii ce tratează omul ca pe un tot.

Reiki este o terapie complementară, o practică extrem de personală. Fiecare om trăiește o experiență unică legată de *Reiki*, deși cu toții ne folosim de aceeași energie universală. *Reiki* ne oferă un acces nelimitat la forța universală a vieții, cu ajutorul căreia ne putem vindeca pe noi înșine, dar și pe alții.

2. REIKI ÎN RÂNDUL TERAPIILOR COMPLEMENTARE

Reiki face parte din terapiile complementare, mai exact din *terapiile radiante* alături de *radioterapie* și *magnetoterapie*.

Conform clasificării elaborate de Organizația Mondială a Sănătății, Reiki face parte din domeniul: a*plicații bioelectromagnetice și energetice*, alături de tratamente cu lumină naturală și artificială, electroacupunctură, câmpuri electromagnetice, stimulare electrică și neuromagnetică, terapie cu câmp magnetic, terapie holografică, spectroscopie, magnetorezonanță, tehnică radiantă, terapie cu biocâmp, bioritmologie, cristaloterapie și cromoterapie.

Doctorul în medicină C. Norman Shealy, în cartea sa *Ghidul terapiilor complementare* prezintă *Reiki* în categoria terapiilor pentru o stare de bine, alături de *tehnica Alexander, Tai Chi, Chi Kung*.

Pe plan național au fost adoptate clasificări asemănătoare celor internaționale făcută de ANATECOR. Asociația Națională de Terapii Complementare din România[1], ANATECOR include *reiki* în rândul terapiilor emoțional-mentale. Conform clasificării internaționale a terapiilor complementare și alternative, *reiki* face parte din terapiile corpului sufletesc, fiind considerată tot o terapie emoțional-mentală.

Pe site-ul oficial al Ordinului Practicienilor de Medicină Complementară Alternativă din România avem o clasificare cu cod a tuturor practicilor (OPMCA)[2], clasificare propusă și de OMS. *Reiki* are codul 69 și face parte din aplicațiile bioelectromagnetice și energetice, alături de: tratamente cu lumină naturală și artificială (61), electroacupunctura (62), câmpuri electromagnetice (63), stimulare electrică și neuromagnetică (64), terapie cu câmp magnetic (65), terapie holografică (66), spectroscopie (67), magnetorezonanță (68), reiki (69), tehnica radiantă (160), terapie cu biocâmp (161), bioritmologie (162), cristaloterapie (163), cromoterapie (164).

3. CONCEPTUL DE REIKI

Definiția are un rol decisiv pentru a impune și decoda sensul cuvintelor. Terapiile complementare pot fi definite de manieră științifică, dar și uzuală. Definițiile științifice, prezentate în tratate și-n studiile de specialitate, sunt în general accesibile specialiștilor. Din contră, definițiile uzuale, lexicografice, accesibile și celor care nu au studii de specialitate, au rolul de a asigura și de a facilita deschiderea spre codurile științifice, închise, greu de înțeles. Terapiile complementare combină în definițiile lor elemente de lexic comun cu elemente de lexic științific. *Reiki* se înscrie în parametrii acestor definiții.

În studiile de specialitate, *Reiki* este definită ca o terapie prin conectare la energia universală. Acest cuvânt, provine din japonezul *rei ki* ce înseamnă „energie universală". Rodica Albu afirmă că „este o metodă de a conecta energia universală cu potențele înnăscute tămăduitoare ale trupului pentru dobândirea sau menținerea sănătății, armonizarea și integrarea ființei umane. A fost descrisă ca o artă a tămăduirii prin punerea mâinilor, ce alimentează mecanismele homeostatice ale trupului și contribuie astfel la refacerea echilibrului fizic, mental și emoțional. Din practica alternativă, devine tot mai mult o puternică anexă a modalităților terapeutice convenționale, fiind acceptată și apreciată de numeroase instituții academice și medicale de pe glob deoarece s-a demonstrat că, restabilind echilibrul câmpului energetic, Reiki ajută pacientul să-și mobilizeze resursele biologice pentru recuperare"[3].

FFRT[4] a solicitat un traducător japonez, atestat de tribunalul din Franța pentru traducerea cuvântului *Reiki*. Acesta a confirmat că este compus din *Rei* ce înseamnă *spirit* și *ki* ce înseamnă *energie*, adică *forța spiritului* (*la force de l'esprit*), dând și o a doua definiție/traducere posibilă „energia spiritului (*énergie de l'esprit*)"[5]. Tot FFRT inițiază cuvântul *Reikologie*, „la Reikiologie est la forme professionnelle du Reiki Traditionnel d'origine, tel qu'Usui l'a instauré, et telle que notre fédération l'a nommée, pour pouvoir la distinguer de toutes les formes déviées du Reiki"[6].

În *Oxford Dictionaries* este definită ca „A healing technique based on the principle that the therapist can channel energy into the patient by means of touch, to activate the natural healing processes of the patient's body and restore physical and emotional well-being"[7] (trad. n. *O tehnică de vindecare bazată pe principiul că terapeutul poate să canalizeze energia către pacient prin intermediul atingerii, pentru a activa procesele naturale de vindecare ale corpului pacientului și pentru a restabili bunăstarea fizică și emoțională*.).

[1] https://www.anatecor.ro/clasificarea-internationala-a-terapiilor-complementare-si-alternative/
[2] http://www.opmca.ro/index.php/codificarea-practicilor
[3] Rodica Albu, *Terapii complementare – glosar terminologic*, editura Performantica, Iași, 2005, p. 157.
[4] La Fédération Française de Reiki Tradionnel
[5] https://www.ffrt.fr/definition-origine-reiki-traditionnel-usui/
[6] Trad. n. Reikologia este forma profesională a Reiki tradițional de origine, ca cea instaurată de Usui, și așa cum a numit-o federația noastră pentru a-l putea distinge de toate formele deviate ale Reiki.
[7] https://www.lexico.com/en/definition/reiki

„*Reiki* reprezintă o tehnică japoneză de vindecare cu mâinile aplicate pe corp, foarte sigură, plăcută, neagresivă și care utilizează energia pentru a trata dureri fizice fără să apeleze la apăsare, manipulare sau masaj”[8].

În dicționarele generale ale limbii române: DEX, DM[9], MDA, DEXI, DAN acest cuvânt nu este înregistrat, nici măcar în DCR.

4. ISTORIC

Originile Reiki sunt complexe. Într-un fel, am putea spune că el este un sistem în egală măsură străvechi și modern. Este modern pentru că nu s-a dezvoltat decât în ultima sută de ani, dar este „străvechi în sensul că originile sale par să fie o varietate de filozofii centrate pe spirit vechi de mii de ani, precum Ayurveda, filozofia chineză, Shinto și Shugendô”[10].

Sistemul Reiki a fost creat în Japonia de Mikao Usui, care a fost influențat de mai multe tradiții. Pentru a înțelege originile acestei terapii, trebuie să analizăm convingerile și filozofiile tradiționale care l-au influențat pe creatorul său, Mikao Usui și cum a creat el această practică într-o Japonie aflată în schimbări rapide.

În urma revoluției sociale, culturale și economice din Japonia, a acestei destrămări a societății tradiționale, Mikao Usui a conceput un sistem de dezvoltare spirituală accesibil tuturor oamenilor, lansând sistemul *Reiki*.

Elementele care l-au influențat în crearea acestui sistem sunt: budismul Tendai (Mikao a fost educat în templul Tendai local), șintoismul (fiind crescut în Japonia, nu avea cum să evite influența șintoismului), Shugendô (formă a budismului ce consta în retragerea în munți, dar și două elemente cheie încorporate în *Reiki*: aplicarea palmelor pe corp pentru vindecare și repetiția mantrelor[11]), samuraii (a fost influențat de arta poeziei, aspect esențial al educației clasei samurailor), artele marțiale (Usui s-a antrenat în arta numită Aiki Jujutsu alcătuită în principal din mai multe mișcări fizice, fiind descrisă ca „o metodă ce îi permite adeptului să își domine mental adversarul cu o simplă privire și să câștige fără să se lupte”[12], lucrându-l la *Ki*-ul lui) și Usui Reiki Ryôhô Gakkai (= „metoda de vindecare cu ajutorul energiei spirituale a lui Usui”[13]).

Acest sistem al lui Mikao Usui a fost preluat de Chujiro Hayashi care după moartea maestrului și-a format propria clinică și școală, numită Hayashi Reiki Kenkyu Kai. Ulterior, moștenirea lui Chujiro Hayashi a ajuns în Occident prin intermediul lui Hawayo Takata, fostă pacientă și elevă, ce a înființat prima clinică de Reiki în exteriorul Japoniei, în Hawai[14].

Reiki s-a răspândit ca fulgerul de-a lungul și de-a latul globului. De-a lungul acstei călătorii de la est la vest, el a evoluat pentru a satisface din ce în ce mai bine nevoile oamenilor foarte diferiți care îl practicau. „Perspectiva asupra sistemului Reiki așa cum îl cunoaștem astăzi s-a schimbat în ultimii 10-15 ani. Acest lucru se datorează în mare măsură cercetărilor făcute de trei oameni: Frank Arjava, Peter. Bronwen Stiene și Frans Stiene”[15].

În România există Asociația REIKI USUI®[16] ce practică metoda japoneză inițiată de Usui Mikao. Un maestru Reiki național este considerat Bogdan Prosperio.

Privind retrospectiv, ne putem da seama astăzi că au existat dintotdeauna diferențe între metodele de predare a *Reiki*, fiecare practicant, considerând că metoda sa este cea mai adecvată pentru el. Lucrul cel mai important este ca *Reiki* să continue să fie predat și utilizat, în spiritul toleranței și al iubirii, purtându-i lui Mikao Usui o recunoștință vie pentru că a oferit lumii acest dar.

---

[8] http://scoalaiubirii.ro/ , *Învață să te vindeci cu propriile mâini.*
[9] Valeriu Rusu, *Dicționar medical*, editura Medicală, ediția a IV-a revizuită, București, 2010.
[10] Eleanor McKenzie, *Totul despre Reiki*, Brașov, editura Adevăr Divin, 2015, p. 16.
[11] O mantră este alcătuită din cuvinte sau sunete repetate în timpul meditației.
[12] Eleanor McKenzie, Totul despre Reiki, Brașov, Ed. Adevăr Divin, 2005, p. 30.
[13] Idem, *Ibidem*, p. 33.
[14] Conform regulilor nescrise ale culturii japoneze, sistemul Reiki nu ar fi trebuit să părăsească Japonia.
[15] Idem, *Ibidem*, p. 46.
[16] https://reikiusui.ro/

5. ETIMOLOGIE. LEXIC ŞTIINŢIFIC INTERDISCIPLINAR.

Numele acestei terapii complementare, *Reiki* este în română, un element de proveniență diferită, mai exact un xenism de proveniență japoneză (*rei ki* = „energie universală").

Specialista în domeniul *Reiki*, Eleanor McKenzie și-a propus să analizeze acest cuvânt, plecând „de la primele cărți în limba engleză despre *Reiki* ce au tradus cele două pictograme japoneze (Kanji) ce reprezintă cuvântul prin „energia universală a vieții". *Rei* a fost tradus prin „spiritul transcendent universal sau esența nemărginită", cuvânt echivalent cu *chi* sau *prana*. O traducere mai corectă pare să fie „energie sacră", cuvântul fiind de fapt o referire respectuoasă la *Ki*. *Reiki* nu este o energie separată de *Ki*-ul elementar și universal, ci este chiar acesta"[17].

Cuvintele folosite în *Reiki*, ce fac parte din lexicul specializat al acestei terapii sunt: cele cinci elemente ale Reiki (*Gokai* = cele cinci principii sau precepte spirituale, *Kokyû Hô* = tehnici de respirație, *Tenohira* = procesul de vindecare cu palmele, *Jumon și Shirushi* = simboluri și mantre, *Reiju* = acordaje), *poziția Gasshô* (constă în împreunarea palmelor), *postura Seiza*[18] și *chakra* (ca termen specific terapiilor complementare).

Chakra cuvânt sanscrit care înseamnă „roată". Sunt șapte la număr repartizate de-a lungul coloanei vertebrale și pe verticală până-n creștetul capului: coronară (sahasrara), a gâtului (vishuddha), a plexului solar (manipura), a sprâncenelor (ajna), a inimii (anahata), sacrală (svadisthana) și cea bazală (muladhara). La noi, în dicționarele de uz general apare doar în DCR „în cultura indiană chakrele și starea lor spun totul despre sănătatea unui om. Când una sau mai multe chakre sunt afectate, organismul biologic este în suferință"[19]. Acest cuvânt se întâlnește și în alte terapii complementare ca: *reflexologia, cromoterapia, cristaloterapia*.

Ca origine, lexicul comun al terapiei *Reiki* este compus din cuvinte împrumutate din franceză: spiritualitate (< fr. spiritualité), respirație (< fr. respiration), meditație (< fr. méditation), meridian (< fr. méridien), energie (< fr. énergie), purificare (< fr. purification) (în *Reiki* este purificată aura cu ajutorul unui mănunchi de plante uscate și o pană).

Aura (< lat., fr. aura) = (med.) „stare specifică premergătoare crizei de epilepsie"[20], „fenomen biofizic dintr-un câmp de emisiune a unor radiații ale corpului, de natură luminoasă sau electromagnetică"[21].

Acordajele fac parte integrantă din orice curs de *Reiki* și „reprezintă o transmisie de putere spirituală de la maestru la discipol, care activează capacitatea de a atrage mai multă energie în funcție de nevoile individuale, dându-i astfel discipolului posibilitatea de a deveni un canal mai eficient al energiei Reiki"[22]. În DEX, *acordaj* (< fr. accordage) = „acordare a unui instrument muzical"[23], iar în DAN are și sensul de „realizare a unui echilibru sonor în cadrul unui ansamblu muzical"[24].

Meridian are o etimologie multiplă < lat. meridianus, it. meridiano, fr. méridien = fiecare dintre liniile imaginare care înconjoară globul pământesc, trecând prin poli, tăind Ecuatorul în unghi drept și servind la stabilirea longitudinii punctelor de pe glob, (mat.) curbă de intersecţie a unei suprafețe de rotaţie cu un plan ce trece prin axa de rotaţie.

În lucrările lexicografice, *Reiki* își are marcată apartenența la domeniul filosofic (meditație), muzical (*acordaj*), medical (*vindecare, aură*), matematic și geografic/astronomic (*meridian*).

---

[17] Idem, *Ibidem*, p. 16.
[18] Postură ce ajută energia să circule ascendent de-a lungul coloanei vertebrale și centrul inimii să rămână deschis.
[19] Florica Dimitrescu, *Dicționar de cuvinte recente*, București, Editura Logos, ediția a III-a, 2013, p. 132.
[20] DEX, p. 81.
[21] DAN, p. 106.
[22] *Ibidem*, p. 97.
[23] DEX, p. 9.
[24] DAN, p. 27

Polisemantismul este rar în lexicul terapiei *Reiki*, de exemplu: *vindecare* 1. „Remediu (terapeutic), 2. Încetare a unei boli, 3. Cicatrizarea unei răni, 4, încetare a unei suferințe morale, 5. Scădere în intensitate a unei suferințe morale”[25].

Terapiile complementare constituie un sector mai puțin cunoscut sub aspect lingvistic. Lexicul tuturor terapiilor reunește elemente științifice interdisciplinare (din medicină, farmacie, chimie, fizică, matematică), dar și elemente comune.

6. CONCLUZII

Reiki este o practică destul de personală. Se spune ca o experiență legată de Reiki nu va fi identică cu o alta.

Reiki se folosește pentru a îmbunătăți relațiile cu prietenii și familia, pentru diferitele stări prin care trecem în funcție de vârstă, pentru afecțiunile comune și mai ales pentru stare de bine și sănătate. În continuare vom prezenta câteva tehnici de *Reiki* ajutătoare în fiecare categorie.

Pentru a culca bebelușul, de exemplu, plasăm o mână pe fruntea lui și cealaltă pe stomac. „Ambele poziții amplifică senzația de siguranță și de relaxare a copilului”[26].

Reiki ne poate ajuta să prevenim procesul de îmbătrânire, ținând cont că cea care contribuie la longevitate este „combinația dintre energia *Ki* și mișcările delicate. După cum preciza pe bună dreptate un maestru de Chi Kung, longevitatea nu este dezirabilă decât dacă prelungește perioada de tinerețe, nu bătrânețea”[27].

Unul dintre simptomele cele mai comune ale stresului sunt durerile de cap. *Reiki* ne ajută la tratarea migrenelor prin următoarea poziție: în picioare sau șezând trebuie să ne plasăm o mână pe frunte și cealaltă în spatele capului, în partea moale de sub craniu sau să ne plasăm ambele mâini pe partea din spate a capului, cu degetele orientate în sus. Această terapie este foarte utilă în afecțiuni ca: *hipertensiunea, probleme ale sistemului circulator, anemie, colesterol ridicat, diabet, disfuncții ale vezicii biliare, dureri de dinți, afecțiuni ale tiroidei, artrita, eczeme, arsuri, tăieturi, acneea, alergii, dureri de spate, sinuzită, astm, infertilitate, răceala, anxietatea, surmenajul, insomnia.*

Tratamentele *Reiki* sunt făcute de o persoană care are o inițiere în această tehnică dată de un maestru, fie pe gradul I, II sau maestru. „Cu cât gradul inițierii este mai mare cu atât energia transmisă este mai puternică. În timpul tratamentului pacientul sta culcat pe patul de masaj, iar terapeutul își mișcă palmele deasupra corpului acestuia în diferite puncte (cele corespondente centrilor de forță). *Reiki* poate fi făcut și altora, dar și sub formă de autotratament”[28].

În ultimii ani, tratamentul *Reiki* a fost integrat în mai multe centre de sănătate din Statele Unite, inclusiv în spitale. Studiile realizate pe paneluri de pacienți arată că într-adevăr această terapie are un rol în reducerea anxietății și durerii, în inducerea relaxării, îmbunătățirea simptomelor depresiei, așa cum arată datele Centrului de Spiritualitae și Vindecare al Universității din Minnesota.

După 16 ani de practică a terapiei *Reiki*, Eleanor McKenzie a observat că se îmbină perfect și cu alte terapii complementare ca: *acupunctura*, *aromaterapia*, *masajul*, *florile de Bach*, *Ayurveda*, *Yoga*, *cristaloterapia* și *cromoterapia*. Eleanor McKenzie consideră că „alternarea tratamentelor Reiki cu cele de acupunctură nu reduce eficacitatea niciunuia dintre ele. Dimpotrivă, Reiki îmbunătățește rezultatele acupuncturii prin eliminarea blocajelor de la nivelul meridianelor”[29].

Există la ora actuală dezbateri deseori conflictuale în ceea ce privește metodele de medicină complementară și alternativă dar este indiscutabilă cererea în continuă creștere a pacienților pentru o astfel de asistență. Studii internaționale raportează utilizarea în proporții foarte variabile (10-70%) a serviciilor medicale complementare de către populație. Marea variabilitate terminologică și lipsa

[25] MDA, Mi-Z p. 1482
[26] Idem, *Ibidem*, p. 257.
[27] *Ibidem*, p. 268.
[28] https://www.csid.ro/health/medicina-alternativa/reiki-ce-este-si-ce-spun-studiile-despre-aceasta-terapie-alternativa-14853717
[29] *Ibidem*, p, 370.

definirii exacte a cadrului medicinei complementare fac foarte dificilă o evaluare exactă a solicitărilor şi accesului publicului la aceste servicii, în special în ţările unde acestea sunt prestate şi de către terapeuţi fără pregătire medicală universitară. „S-au identificat peste 300.000 de prestatori de servicii medicale complementare şi alternative în Uniunea Europeană, dintre care 145.000 medici şi 158.500 terapeuţi fără studii universitare medicale”[30].

Întrucât solicitările publicului pentru terapii complementare şi alternative sunt într-o continuă creştere, iar cercetarea în acest domeniu este insuficient dezvoltată, comparativ cu medicina convenţională, este recomandabilă îndreptarea atenţiei factorilor de decizie din sănătate atât la nivel naţional, cât şi european, pentru crearea unui cadru legislativ şi financiar favorabil cercetării metodelor terapeutice complementare. O privire responsabilă în perspectivă ar evidenţia compensarea acestei investiţii în cercetare cu intrarea într-o mai mare măsură în uzul publicului a metodelor mai accesibile de tratament alternativ, în special în scop preventiv.

BIBLIOGRAPHY

Albu, Rodica, *Terapii complementare – glosar terminologic*, editura Performantica, Iaşi, 2005.

Dimitrescu, Florica , *Dicţionar de cuvinte recente*, Bucureşti, Editura Logos, ediția a III-a, 2013.

McKenzie, Eleanor , *Totul despre Reiki*, Braşov, editura Adevăr Divin, 2015.

Rusu, Valeriu, *Dicţionar medical*, editura Medicală, ediția a IV-a revizuită, Bucureşti, 2010.

SIGLE

DEX= *Dicţionarul explicativ al limbii române,* ediție revăzută şi adăugită, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2016.

MDA= *Mic Dicţionar Academic, A-Me, Mi-Z, vol I şi II,* Editura Univers Enciclopedic Gold, Bucureşti, 2010.

DAN = Marcu Florin, *Marele dicţionar de neologisme*, Ediţia a VII-a, revăzută, augmentată şi actualizată, Bucureşti, Ed. Saeculum I.O., 2004.

SURSE

http://en.eustat.eus/banku/id_3271/indexLista.html

https://www.csid.ro/health/medicina-alternativa/reiki-ce-este-si-ce-spun-studiile-despre-aceasta-terapie-alternativa-14853717

https://ro.wikipedia.org/wiki/Reiki

https://reikiusui.ro/

https://www.lexico.com/en/definition/reiki

http://scoalaiubirii.ro/

https://www.ffrt.fr/definition-origine-reiki-traditionnel-usui/

https://www.anatecor.ro/clasificarea-internationala-a-terapiilor-complementare-si-alternative/

http://www.opmca.ro/index.php/codificarea-practicilor

[30] http://en.eustat.eus/banku/id_3271/indexLista.html

”WHATEV” AND ”BFF”, TEENAGERS ENRICHING OXFORD ENGLISH DICTIONARY

Puskás-Bajkó Albina

PhD, ”Bolyai Farkas” High School Târgu Mureș

Abstract: While language is enriched day by day, naturally, new words and phrases entering mainstream language, teenagers are often accused of the fact that they undermine the standards of language, especially nowadays, due to their favourite channels of communication, like Messenger, Twitter, Snapchat and Twitter. But they are not to be blamed as much as they are, says Mary Kohn, a linguistic resercher at Kansas University. We should also remind ourselves that, just like in fashion, teenagers are the greatest trend-setters in languages, too. ”While adolescent speech is frequently described as more vernacular, it is even more frequently described as innovative.” (Kohn 2013). Obviously, teenagers want to show their preferences in terms of the gang they choose, through the use of their clothes and language in the same time. The new words and phrases coined by them are ”sociolinguistic markers” of what is trendy and what is not. While ”LOL,” ”yaaaasss” and ”OMG” are fashionable, other five-ten year old words are not any more, as Megan Garber puts it in her article ”How to Say 'Yes' (by Not Saying 'Yes')”: ”From yeah to yaaaas to yis, we're rejecting the clinical yes and finding more nuanced ways to give our approval – and to hedge our bets.”, all due to teenage influencers who found the classical yes not expressive enough for all the ways they wanted to show approval. Let us keep in mind that the necessity of accepting YOLO (”acronym meaning you only live once, used to express the view that one should make the most of the present moment without worrying about the future”) and MOOBS (” the chiefly British colloquialism used to describe unusually prominent breasts on a man”) in 2016 (BBC, 2016) was symbolic of modern day mentalities and problems.

Keywords: teenager, slang, Oxford English Dictionary, new words

It is truly exciting to witness the creation of new words and phrases in the unfolding of vogue words transforming into standard words. Some of them will go through the succession of being used only by a tiny group, usually belonging to subculture, to being outdated and dying aut, or being accepted by higher forums of linguistic acceptance, such as Oxford English Dictionary. ”Thousands of new words enter online dictionaries every year, according to their own publicity material, some 3,200 entered the Oxford English Dictionary (OED, Third Edition) during the year to January 2018, while 1,100 entered Merriam-Webster in the 12 months to March 2018. Many of these novel words name or describe new items or concepts created through innovations in science and technology (Lehrer 2003:15, Francl 2011:417, Mitchell:2008:32) and many others are coined by journalists or other professional writers, often in a bid to inject humour into a story, or simply as an expression of language play (Renouf A. (2007) tracing Lexical Productivity and Creativity in the British Media: ”The Chavs and the ChavNots”. In J. Munat (ed) Lexical Creativity: Texts and Contexts. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp.61-89, 70). Neologisms can gain great popularity through repetitions of suc huse in the media, and indeed this is often where language users first come into contact with the new word.” p.545

Writers of dictionaries must face the phenomenon of a growing language day by day. Users of the language aren't happy to use already known vocabulary, so they invent more or less 1000 new words every year. In 2017, the ”debutants included *blog*, *grok*, *crowdfunding*, *hackathon*, *airball*, *e-marketing*, *sudoku*, *twerk* and *Brexit*” (Andy Bodle: 2017) One should rightfully ask: who are the authors of these newborn words and what is the process of inventing them; is there any rule

in their formation or any trend in their becoming widely used? One thing is certain, new language is invented in groups, individuals will never make neologisms trendy by themselves, they need their peers to collaborate. ”One feature of human, as well as other animals’ (Beecher, Campbell, Burt, Hill, &Nordby, 2000, Candiotii, Zuderbűhler, & Lemasson, 2012), behavior is that much of it is synchronized. Military folk march together, people sing in choirs and love to dance with others, all the time keeping in sync with each other – and in ways that facilitate social cohesion. I have always been fascinated by such processes and especially how it is enacted in, and prescribed, for talk.” (Giles: 2016:1)

We could deplore the fact that it is just a craze introduced by the youth, under the pressure of technology. This is not the case. The need for linguistic innovation has always been present. Let us not forget that William Shakespeare presumably introduced 500 new words (the most famous being *lonely*, *hint*, *critic* or *swagger*) in his body of work, being considered one of the most prolific neologists, even if no one actually knows if he himself invented these words or he was only the first one to write them down – the 500 new words might have been in use in hi stime, although not in writing, but in the oral tradition. John Milton is considered to have introduced even more debutants,630 in total (of which *pandemonium, fragrance, lovelorn* are the most famous), and many other writers felt the necessity of enriching the language: Geoffrey Chaucer coined *universe* and *approach*, Ben Jonson introduced *rant* and *petulant*, Sir Thomas More presented *atonement* and *anticipate* for the first time, John Donne wrote down for the very first time *self-preservation* and *valediction* (Andy Bodle: 2017). Writers are credited with most of our linguistic innovation, but the greatest neologists remain no name teenagers and young adults.

In our day-to-day lives we observe a difference between the language use of generations of teenagers and that of grown-ups. Several words and phrases used by youngsters seem to be difficult to understand for adults. Thus, communication tends to be difficult, elder representatives of society may be more traditionalist, while the youth shows signs of ingeniosity, they, in fact epitomize the avant-garde of neologists. ”In everyday interactions, language change may not be apparent. But in fact, languages do evolve and this is clearly noticeable in communication between members of different generations, mainly between adolescents and asults. We notice nowadays that the language or more precisely the dialect used by adolescents and young adults in our society is sometimes ’bizarre’ in the ears of adults because youngsters tend to code-switch, code-mix, and borrow words from foreign languages (…) due to the influence of foreign culture on them, on the one hand, and the spread of new technologies, the evolution of the mass media and the internet on the other. The result is the use of new structures and words giving birth to innovations that did not exist a few years ago but seem to be gradually adopted and integrated in our language, though some lexical items and expressions might be ephemeral.” (Mahdad, 2011:1) Contemporary linguists must consider slang to be an essential, innovative part of a language. In this study, I would like to take into account the new slang words invented mostly by teenagers that had to be recognised as official newcomer words by such standard forums as the Oxford English Dictionary. The secret of slang words lies in the fact that they prove to be rather versatile, speakers can use them successfully in countless communicative situations, with infinite variety of purposes: to express humour, to code your message, so that only the members of a minority group can understand your message, tos ho belonging to a group, to show difference and uniqueness, to try a new phrase out, like in a linguistic workshop, to check if the newcomer will be adopted by larger groups or entirely abandoned. ”Slang may lead to different reactions. Being popular, it may attract a person or repel him on the contrary. But a properly used slang always arouses some interest.” (Zamaletdinova et. Izmaylova, 2016:2)

Nowadays, as our lives have such a fast pace, naturally our language is evolving in an accelerated and energetic rhythm. Acronyms have gained considerable terrain, as they are time-savers. Slang ”received such an advantage in our time, and it begins to develop progressively. It becomes more advantageous in the conversation because of its accuracy, brevity, contraction and content. (…) It is very difficult to put away or ignore any slang expression, if it reflects an idea, a thought, a state at the time of speech fully and accurately.” (Zamaletdinova et. Izmaylova, 2016:2)

Even if language is a living thing, enriched every day, new words and phrases will enter mainstream language, adolescents will often be blamed of undermining standards of language, especially duet o online simplified communication channels such as Messenger, Twitter, Snapchat and Twitter.However, they should not be blamed, but praised for inventing new syntax, new grammar and new vocabulary that fits contemporary realities best. We should bear in mind that they are the greatest trend-setters in language as well as in fashion.”While adolescent speech is frequently described as more vernacular, it is even more frequently described as innovative.” (Kohn:2013). Obviously, teenagers want to show their preferences in terms of the gang they choose, through the use of their clothes and language in the same time. The new words and phrases coined by them are ”sociolinguistic markers” of what is trendy and what is not. While ”LOL,” ”yaaaasss” and ”OMG” are fashionable, other five-ten year old words are not any more, as Megan Garber puts it in her article ”How to Say ’Yes’ (by Not Saying ’Yes’)”: ”From yeah to yaaaas to yis, we’re rejecting the clinical yes and finding more nuanced ways t ogive our approval – and to hedge our bets.”, all due to teenage influencers who found the classical yes not expressive enough for all the ways they wanted to show approval. Let us keep in mind that the necessity of accepting YOLO (”acronym meaning you only live once, used to express the view that one should make the most of the present moment without worrying about the future”) and MOOBS (”the chiefly British colloquialism used to describe unusually prominent breasts on a man”) in 2016 (BBC, 2016) was symbolic of modern day mentalities and problems.

The birth of a new word can occur due to various phenomena. Let us check a few of these:

Derivation, compounding, repurposing, conversion, eponyms, abbreviations, loanwords, onomatopeia, nonce words, portmanteaus (”sitcom, paratroops, internet, gazunder, sexting”) and misunderstandings. From all these, the most fashionable nowadays is the portmanteau, a term first used by Humpty Dumoty, in Lewis Carroll’s *Through the Looking Glass:* ”Well. ’slithy’ means ’lithe and slimy.’ ’Lithe’ is the same as ’active.’ You see it’s like a portmanteau – there are two words packed up into one word.” (Carroll: 2018,83)

Thus, the Word of the Year category might have seemed outrageous at the time, but nowadays, these words seem totally acceptable and have lost their revolutionary flair. Let us check a few examples. In 2013, *geek* made its entrance to the OED, meaning ” stupid, awkward, or weak” (https://www.oed.com/), the same year *twerking, thigh gap* and *bitcoin* were accepted. In 2014, the star entry word was *photobombing*, spoiling a photograph by stepping in front of the person striking a pose, ”often doing something silly such as making a funny face” (https://www.oed.com/). In 2015, we got acquianted with binge-watch ”If you binge-watch a television series, you watch several episodes one after the another in a short time.” (https://www.oed.com/). In 2016 we had the opportunity to learn *Trumpism, dude food* and *Hygge*, in 2017 *fake news, Insta* and *Unicorn*, in 2018 *gaslight, MeToo* and *whitewash*, to mention only a few famous ones. Moreover, the Oxford Society introduces additional categories, not only Word of the Year, such as:

”Most Useful

2014: even deal with or reconcile difficult situations or emotions (from "I can't even").

2013: because introducing a noun, adjective, or other part of speech (e.g., "because reasons," "because awesome").

2012: -(po)calypse, -(ma)geddon (hyperbolic combining forms for various catastrophes)

2011: humblebrag (expression of false humility, especially by celebrities on Twitter)

2010: nom (onomatopoetic form connoting eating, esp. pleasurably)

2009: fail (noun or interjection used when something is egregiously unsuccessful)

2008: Barack Obama (specifically, the use of both names as combining forms, such as ObamaMania or Obamacare)” (https://www.oed.com/).

Or, a quick proof of how lively and original language can be:

Most Creative

2015: ammosexual: someone who loves firearms in a fetishistic manner.

2014: columbusing: cultural appropriation, especially the act of a white person claiming to discover things already known to minority cultures.
2013: catfish: to misrepresent oneself online, especially as part of a romantic deception.
2012: gate lice (airline passengers who crowd around a gate, waiting to board)
2011: Mellencamp (a woman who has aged out of being a "cougar", named after John Cougar Mellencamp)
2010: prehab (preemptive enrollment in a rehab facility to prevent relapse of an abuse problem)
2009: Dracula sneeze (covering one's mouth with the crook of one's elbow when sneezing, seen as similar to popular portrayals of the vampire Dracula, in which he hides the lower half of his face with a cape)

2008: recombobulation area (an area at General Mitchell International Airport in which passengers that have passed through security screening can get their clothes and belongings back in order"" (https://www.oed.com/).

After we have seen the way new words invented by teenagers infiltrating into the mainstream language, it comes as no surprise that, Oxford English Dictionary, always interested in documenting not only the meaning of words, but also how their use changer over the decades, or why not, the years, launches appeals to adolescents to tweet the newst and trendiest words and their meanings. Instead of being shocked by these newcomers, everyone should acknowedge them and learn their meaning, because in a few years, they will be average, everyday words. Language, after all, is made by us, especially by those who care about it. Language is not an artificial construct, "dictated from ivory towers. It is a bottom-up phenomenon. In a society wrought by intergenerational inequality, it is a wonderful message to the young, to tell them that their daily lives matter and are worthy of recording." (Khan 2018)

As we have seen, kit is a rather fascinating phenomenon for dictionary editors and lexicologists to witness the birth of new words and phrases on Twitter, Snapchat or Chat, places where nobody edits their lines, places that offer real time documentation of living language being used. Slang from spoken language is recorded and the future life or death of certain words depends on their speakers. These words have been taken over for a long time, the phenomenon is not a novel one. The resources for documentation are. These words appeal more to our feelings and not that much to our brain, that is why they make an instant impact and might march gloriously onto the pages of elegant forums, such as dictionaries. We should look out for newcomers and watch their performance, as they come from the streets, then maybe enter such welcoming platforms as The Urban Dictionary (https://www.urbandictionary.com/), then proceed to more prestigious lists online, and finally perhaps prove not to be only an ephemeral phenomenon, but a long lasting one.

BIBLIOGRAPHY

1. Bodle, Andy, How new words are born, published in The Guardian, Thursday, 4 February, 2016.
2. Carroll, Lewis,Through the Looking Glass, Seawolf Press, New York, 2018.
3. Francl, M, Neolexia In Nature Chemistry, 3, pp.417-418, 2011.
4. Garber, Meghan, "How to Say 'Yes' (by Not Saying 'Yes')", The Atlantic, April 10, 2015.
5. Giles, Howard, The Social Origins of CAT, in Howard Giles, Communication Accomodation Theory, Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2016.
6. Khan, Coco, It's bare sick that the OED care show young people speak, The Guardian, Friday 21 September 2018.
7. Kohn, Mary Elizabeth, Adolescent Ethnolinguistic Stability and Change: A Longitudinal Study, Kansas University Chapel Hill, 2013.

8. Lehrer A, Understanding Trendy Neologisms. In *Rivista di Linguistica*, 15 (2), pp.371-388 2003,
9. Mahdad, Hynd, Language Change and Lexical Variation in Youth Language, Dissertation Submitted to the Department of Foreign Languages in Candidacy for the Degree of ”Magister” in Sociolinguistics, University of Tlemcen, 2011/2012
10. Mitchell RI (2008) My Word: Why Google is in the Dictionary but Ajax isn't. In *ComputerWorld*, 27 October 2008, pp.32-34.
11. Moobs and YOLO among new words in Oxford English Dictionary, https://www.bbc.com/news/uk-37336564.
12. Oxford University Press (2018a) *Reading Programme.* Accessed at https://public.oed.com/history-of-the-oed/reading-programme/ 03.12.19.
13. Oxford University Press (2018b) *What is Corpus?* Accessed at https://en.oxforddictionaries.com/expolre/what-is-a-corpus 28.11.19.
14. Oxford University Press (2018c) *How Do We Decide Which Words are Included in English Dictionaries.* Accessed at https://www.oxforddictionaries.com/our-story/creating-dictionaries, 10.11.19.
15. Oxford University Press (2018d) The Oxford New Words Corpus, Accessed at https://en.oxforddictionaries.com/explore/oxford-new-words-corpus, 15.03.19.
16. Zamaletdinova, Gulyusa R. et Izmaylova, Guzel A., Features of Youth Slang Functioning, in *International Journal of Humanities and Cultural Studies, ISSN 2356-5926*, Issue 2016, August.

RHETORICAL FIGURES

Silviu Nicolae Pîrîială

PhD Student, "Ştefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: Language has always been a means of organizing and developing society as it shapes meanings and identities, produces change, mediates power and creates knowledge. Rhetorical figures add vividness, colour, force and clarity to language. They break the linearity of the speech, change the rhythm, stimulate the audience, convey meanings in unexpected ways. As means through which persuasion is achieved, rhetorical figures are among the most analyzed and discussed aspects in rhetoric. The multiple attempts of systematizing the different perspectives on them reflect their complexity and specificity. The aim of this paper is to explore diachronically the diversity of definitions and classifications given to rhetorical figures.

Keywords: figures, definitions, classifications, rhetoric, persuasion

Rhetorical figures are resources of language seeking to produce a specific effect on the audience. They are part of persuasive communication as they clarify, strengthen the forcefulness of arguments, engage the reader and make language more colourful. Each rhetorical figure becomes a distinct tool that can be used to construct or make an existing argument more compelling. Words have infinite power and the way they are chosen not only reflects the writer's attitude and opinions, but they also create thoughts and associations in the readers' minds. They add imaginative expression to linguistic use, originality and keep the readers' attention.

Throughout the centuries, there have been many attempts to define, identify and classify rhetorical figures. From antiquity to the present day, the figure has been the subject of long debates. In the eighteenth and nineteenth centuries it even became the fundamental subject of the study of rhetoric, while aspects concerning the construction and structure of the oratorical discourse had a secondary role. With the emergence of the New Rhetoric, the interest was moved towards the semiotic valences of the figures.

A clear definition of rhetorical figures is difficult to be established as the term has been associated with figures of speech, stylistic devices or regarded as a deviant unit of speech. "The term *figure* has become the superordinate term applicable to any kind of rhetorical device" (Walter Nash as cited in Zhang 2005: 87). The term designates a set of syntactic, semantic, pragmatic and stylistic phenomena so varied that a coherent and stable framework could not be achieved in order to allow their comprehensive description. Rhetorical figures are forms of expression that depart from normal word, sentence order or from the common literal meaning of words for the purpose of persuading, moving or delighting an audience. They represent an intentional deflection from ordinary language chosen to produce a rhetorical effect.

In classical rhetoric, the figures of speech were defined as "a form of speech artfully varied from common usage" (Quintilian 1920: 351), while Cicero regarded the figures as "ornaments that confer merit and character on language" (Cicero cited in Fahnestock 1999: 7). Pierre Fontanier considered that the figures of discourse are "remarkable artifices by which speech is more or less removed from its plain and common expression" (Cf. Fontanier cited in Săvulescu 2001: 44). The figure represents any form given to the expression of a thought; any discourse contains rhetorical figures that do not adorn the text, but function as tools of argumentation (Cf. Săvulescu 2001: 36). They are not a mere ornament, but stand at the very essence of eloquence. Sloane states that the figures of speech are "the smallest structural units of rhetorical stylistics and they have been

constitutive elements in all kinds of texts from antiquity to the present" (Sloane 2001: 309). Christopher Tindale defines rhetorical figures as "devices that use words to make striking effects on the audience" (Tindale 2004: 60).

The difficulty in classifying figures lies in the fact that throughout centuries there have been many attempts which may be "as noteworthy for their differences as for their agreements" (ibidem). As an art, rhetoric has been revived and re-elaborated during its existence of more than two thousand years. Therefore, according to their origin and purpose, there are significant differences in the classifications and explanations of rhetorical figures. Their diversity and vastness created the need of a well-developed system of figures. In classical antiquity, some minor steps were taken in this direction. The Greek Sophist Gorgias is the first to deliberately use figures of speech in his writings, the so called Gorgianic figures (Cf. Sloane 2001: 309). *Rhetorica ad Herennium,* formerly attributed to Cicero, can be regarded as the first book which treats the figures extensively. "It was perhaps the most influential rhetorical manual from antiquity until the seventeenth century" (Fahnestock 1999: 7). The figures are divided into tropes, figures of diction and figures of thought, but there is no consistent principle standing at their classification. In *Institutio Oratoria*, Quintilian divides figures into tropes and schemes, which are in turn divided into figures of diction and thought. Moreover, Quintilian is the first to attempt a classification of figures of speech taking into consideration the linguistic operations of addition, substraction, permutation and substitution (Cf. Plett 2010: 69).

In the Greco-Roman tradition, the forms of figurative language are divided into two main groups: schemes (or figures) and tropes (Cicero cited in Săvulescu 2001: 36). Rhetorical schemes describe the arrangement of individual sounds (phonological schemes), the arrangement of words (morphological schemes), and sentence structure (syntactical schemes). Rhetorical tropes are devices of figurative language. They represent a deviation from the common or main significance of a word or phrase (semantic figures) or include specific appeals to the audience (pragmatic figures). "Figures of the Grecians are called Tropes and Schemates and of the Latines, figures, exornations, lights, colours and ornaments" (Henry Peacham cited in Sloane 2001: 309). Tropes imply "the transference of expressions from their natural and principal signification to another, with a view to the embellishment of style", while a figure gives language "a conformation other than the obvious and ordinary" (Quintilian cited in Sloane 2001: 310). "A trope is a change of a word or sentence from one sense into another, which its very etymology imports; whereas it is the nature of a figure not to change the sense of words, but to illustrate, enliven, ennoble, or in some manner or another embellish our discourse" (Gibbons 1740: 3). Tropes create new meanings; they give clarity, liveliness and energy to discourse; they portray character, support arguments and induce emotions. Schemes do not implicate a change in meaning and are regarded as conventional aesthetic elements. Their effect is based on the variation they bring to the structure of the text and can be used to underline or highlight parts of it. Nevertheless, they do have the ability to affect the reader's feelings and emphasize on what is being said.

In The Middle Ages, the introduction of "simple ornaments" and "difficult ornaments" or tropes does not have implications concerning the categories of figures of speech. They are simply divided into figures and tropes.

The Renaissance brought the refinement of the classical categories of schemes and tropes through the works of Petrus Ramus and Henry Peacham. Ramus subdivided tropes into metonymy and methaphor, while schemes were classified into figures of word and figures of sentence; besides these, he also mentions phonological and orthographic figures (Cf. Sloane 2001: 310). In his work *The Garden of Eloquence*, Henry Peacham maintains Quintilian's major division between the tropes and schemes. The tropes were divided according to the size of the unit affected, words or sentences. The schemes were divided into three orders: figures of words, figures of sentences and figures of amplification (Cf. Fahnestock 1999: 13).

In the eighteenth century, Cesar Chesnau Du Marsais (1775, p.8) considered that there was nothing so natural, so ordinary and so common as figures in human language. He classified the

figures of speech in figures of thought and figures of words. The figures of thought depended strictly on imagination and did not exist outside the particular way of feeling or thought. The figures of words were further subdivided into: figures of diction- considering the changes that appear in the letters or syllables of a word; figures of construction; figures of words that do not change their own significance; figures of words that change their meaning-tropes (1775, p.14).

Pierre Fontanier divided figures of speech into tropes and non-tropes (Cf. Fontanier cited in Săvulescu 2001: 43). The tropes were figures of one word, generating a figurative and an extensive meaning, while non-tropes were further subdivided into figures of words (figures of diction, figures of construction, figures of eloquence) and figures of thought.

In the course of the nineteenth century, the traditional strict distinction between schemes and tropes was abandoned. The figures of speech were classified on linguistic levels: phonetics, grammar, lexicon, semantics. The definitions of the figure insisted on its identification with a linguistic form that can be isolated, or at least identified, and that can play a certain role in the moment of its insertion into a discourse.

Gerard Genette (1966, p.216) classifies figures into six categories: tropes (considering their meaning), figures of diction (regarding their form), figures of construction (viewing the number and order of words in a clause); figures of eloquence (considering the choice of words); figures of style (regarding the whole clause); figures of thought (considering the text as a whole).

The Group Mu regarded the figure as a rhetorical unit and created a new set of meta-typologies under which traditional figures were classified. Metaplasms are figures that act on sounds or graphic aspects of language. Metataxes are figures that act on the structure of the sentence. Metasememes are figures that replace a unit of meaning with another. Metalogisms are figures of thought that modify the logical value of sentences. Each metabole or figure is also categorized into one of four different linguistic operations: suppression, addition, suppression-addition and permutation (Cf. Săvulescu 2001: 38).

The diachronic investigation of rhetorical figures, the efforts of establishing a coherent and stable framework highlight the multiple attempts of harmonizing the different perspectives on them. Figures are aids to writing and speaking in a persuasive way, they stimulate associations and emotions, they generate meaning and effect.

BIBLIOGRAPHY

Du Marsais, César Chesneau, 1775, *Les Tropes*, Paris
Fahnestock, Jeanne, 1999, *Rhetorical Figures in Science*, Oxford University Press, New York
Farnsworth, Ward, 2011, *Farnsworth's Classical English Rhetoric*, David R. Godine Publisher, Boston
Genette, Gerard, *Figures*, 1966, Seuil
Gibbons, Thomas, 1740, *Rhetoric or a View of its Principal Tropes and Figures*, London
Plett, Heinrich, 2010, *Literary Rhetoric: Concepts - Structures – Analyses*, Boston
Săvulescu, Silvia, 2001, *Retorică și teoria argumentării*, Editura București
Sloane, Thomas O., 2001, *Encyclopedia of Rhetoric*, Oxford University Press
Tindale, Christopher, 2004, *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*, Sage Publications
Quintilian, 1920, *Institutio Oratoria* (translation by H. E. Butler), Harvard University Press, Cambridge

A SYNTAGMATIC APPROACH TO PHRASAL VERBS

Valentin Roman

PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Our paper aims at presenting some aspects regarding the internal structure of the phrasal verbs. Semantically, they represent a unit of meaning, but syntactically they may be divided into groups of two terms, i.e. a head and an object, an argument clause etc., forming a subordinative verbal syntagm.

Keywords: phrasal verb, syntagm, syntactic relation, head, object

0. În cazul oricărei limbi, se poate observa tendința de coexistență a formelor analitice cu cele sintetice, respectiv între unități analizabile și unități neanalizabile, expresie a dinamicii limbii, care trebuie să facă față unor situatii de comunicare diverse și, uneori, mai complexe. Astfel, se justifică și existența locuțiunilor, al căror proces de formare este unul complex și de lungă durată. La formarea unei locuțiuni participă atât factori lingvistici, cât și factori extralingvistici.

Dintre factorii lingvistici, îi amintim pe următorii: inexistența unor unități monolexicale care să denumească anumite noțiuni sau aspecte ale acestora; evoluția limbii spre formele analitice; instabilitatea semantico-morfologică a unor cuvinte, care nu mai pot exista decât în cadrul unei grupări. (Rus, 2007: 103) Factorul extralingvistic decisiv care a determinat apariția grupărilor locuționale îl reprezintă nevoia vorbitorilor de a-și exprima cât mai nuanțat gândurile și sentimentele. (*Ibidem*, p. 103)

1. Dată fiind evoluția inegală a limbilor, devine evident faptul că inventarul locuțiunilor unei limbii este deschis și imprimă un caracter individual fiecărei limbi în parte. *În consecință, inventarul de locuțiuni este propriu fiecărei limbi și modificabil în istoria aceleiași limbi.* (DȘL, 2005: 299)

O problemă controversată în sintaxa limbii române contemporane o reprezintă și statutul locuțiunilor verbale (și nu numai) sub raport structural și relațional.

În GALR (GALR, 2005, I: 575) sunt prezentate câteva dintre schimbările care survin, în toate compartimentele limbii, în urma trecerii de la cuvânt la locuțiune verbală:

- la nivel lexico-semantic: componentele locuțiunii își pierd autonomia lexicală, iar sensul global al locuțiunii nu reprezintă însumarea sensurilor acestora;
- la nivel morfologic: procesul locuționar vizează doar elementele componente, nu și centrul verbal;
- la nivel sintactic: actanții și rolurile tematice sunt atribuite de locuțiunea ca ansamblu, nu de părțile componente.

În spiritul gramaticii de tip tradițional, GLR definește locuțiunea verbală ca fiind *grupul de cuvinte (între care este în mod obligatoriu un verb) care are un sens unitar, precum și trăsăturile morfologice și comportarea sintactică a unui verb.* (GLR, 1966, I: 202)

Observație: În unele lucrări de specialitate se face diferență între ***locuțiunea verbală*** și ***expresia verbală.*** Dacă locuțiunea poate avea sinonime verbale, expresia nu poate avea echivalente verbale, ceea ce le și conferă expresivitate. Iată câteva exemple de expresii verbale: *atrage cu ochiul, a ține de vorbă, a se pune de acord, a se pune bine/rău* etc. De asemenea, locuțiunile verbale nu trebuie confundate nici cu expresiile verbale impersonale (*e*

bine/rău/important/de mirare/de dorit/fără importanță etc.); între ele există diferențe de structură, de comportament sintactic și de interpretare." (Constantinescu-Dobridor, 2005: 122)[1]

GALR (2005/2008) și GBLR (2010) prezintă doar sporadic aspecte legate de locuțiunea verbală, insistând mai mult asupra predicatului locuțional, *un tip special de predicat simplu, în cazul căruia mărcile de flexiue se atașează verbului component al locuțiunii, iar locuțiunea în ansamblu funcționează ca un component verbal unic, impunând restricții de formă complementelor.* (GBLR, 2010: 399) Astfel, în enunțul ***Ne-am dat seama*** *că ați greșit.* locuțiunea verbală, în ansamblul său, este Tr (= termenul regent) pentru subordonata completivă prepoziționlă (Ts) (= termenul subordonat) *că ați greșit*.

În general, lingviștii consideră locuțiunea drept o unitate neanalizabilă, având un sens unitar, ca urmare a pierderii autonomiei semantico-gramaticale a unuia dintre elementele componente. Lipsa autonomiei are ca efect invariabilitatea unuia dintre elemente, *pierderea totală sau parțială a disponibilităților lui combinatorii și neclaritatea organizării sintactice.* (DȘL, 2005: 299)

Dat fiind principiul corespondenței parte de vorbire – locuțiune (cu excepția articolului), *locuțiunile verbale, odată constituite, prezintă toate disponibilitățile combinatorii ale unui centru verbal, satisfăcând tipare sintactice dintre cele mai diverse.* (GALR, 2005, II: 576) Astfel, acestea pot realiza structuri bivalente tranzitive (***Am de gând*** *să scriu o carte.* ***Nu am băgat deseamă*** *ce s-a discutat.*), structuri bivalente intranzitive (***Nu am băgat de seamă*** *la detaliile produsului.*) sau structuri monovalente intranzitive personale (***Și-a adus aminte*** *de incidentul de săptămâna trecută.*). (*Ibidem*, p. 576)

Rodica Nagy folosește termenul de ***perifrază verbală*** pentru a acoperi semnificația locuțiunii. Perifrazele sunt *părți de vorbire analitice care conțin două sau mai multe cuvinte și care transmit o singură informație semantică, gramaticală, logică sau stilistică și care îndeplinesc o singură funcție sintactică.* (Nagy, 2003b: 735-736) Perifrazele verbale sunt *construcții fixe a căror valoare semantico-gramaticală de verb este condiționată de prezența obligatorie a unui verb în calitate de centru.* (*Ibidem*, p. 736)

Lingvista identifică două tipuri de perifraze verbale: ***perifraze verbale cu componente pronominale interne*** și ***perifraze verbale nepronominale.*** (*Ibidem*, p. 736) În prima categorie sunt incluse cele care conțin clitic de Ac_1 sau de D_1: *a o da în bară, a o duce bine, a-și bate joc, a-și face de cap* etc. Prin încorporarea cliticului de Ac_1 și D_1, perifrazele devin intranzitive ca ansamblu, întrucât forma pronominală blochează valența acuzativală. Perifrazele verbale nepronominale sunt cele *care se structurează pe baza unui subiect integrat și care își anulează insuficiența semantică și gramaticală printr-un complement direct,* ***exterior*** *(de exemplu, a-l fura somnul, a-l ajunge oboseala etc.).* (*Ibidem*, p. 741)

În privința valorii cliticelor, există construcții în care acestea au *referent nominal identificabil* (Tamba Dănilă, 2002-2003: 65) – *Ieri am întâlnit-****o*** *pe Ioana*.-, construcții cu *referent frastic* (respectiv, cu ***o*** *neutral*): *Că ne vom întâlni, asta* ***o*** *știm.* și cu *referent neidentificabil* (cu ***o*** *etic*): *a o lua la sănătoasa* ș.a.m.d. (*Ibidem*, p. 68) Elena Tamba Dănilă consideră că procesul de evoluție spre valoarea neutră a cliticului s-a desfășurat pe două etape: *desemantizarea lui* ***o*** *(pierderea legăturilor semantice cu antecedentul) și încărcarea funcțională* ***a*** *formei pronominale cu funcții și valori noi (funcție lexicală de dezambiguizare și o funcție stilistico-pragmatică).* (*Ibidem*, p. 66)[2]

Notăm, în subsidiar, că aceste forme pronominale nu sunt, de fapt, pronume veritabile, întrucât calitatea lor de substitute este anulată, dominanta lor fiind funcția expresivă; ele ,,sunt utilizate doar pentru a marca factorul afectiv implicat în comunicare. La fel cu *o* etic din îmbinările verbale stabile, astfel de cuvinte nu mai au o funcție sintactică sau de marcă, ci numai funcție expresivă." (*Ibidem*, p. 72) Prin urmare, și calitatea lor de T al unei sintagme este pusă la îndoială.

[1] Referitor la granița sensibilă dintre *proverb* și *expresii*, Maria Cernea folosește termenul de ***prefrazeologism.*** (Cernea, 2009: 121-122)

[2] Pentru mai multe exemple cu ***o*** *etic*, vezi Tamba Dănilă, 2002-2003: 69-70.

În funcție de structura internă a acestora, locuțiunile verbale (și așa-zisele perifraze verbale) prezintă o structură internă realizată prin:

- **flexiune** (C_1):verb + clitic în Ac_1 sau în D_1 + substantiv: *a lua cuvântul, a da seamă, a avea grijă, a ține piept, a spăla putina, a rupe tăcerea, a sparge gheața, a duce dorul, a o lua razna, a o scălda, a o lăsa baltă, a o da în bară* etc.;
- **joncțiune** (C_3): verb + clitic în Ac_1 sau în D_1 + substantiv cu prepoziție: *a băga în/de seamă, a sta de vorbă, a ieși la iveală, a pierde din vedere, a lua la cunoștință, a (se) face de râs, a-și veni în fire, a-și face de cap, a găsi cu cale, a-și vedea de treabă, a-i veni de hac, a se lua de păr, a da sfară în țară, a o lua la fugă, a da bir cu fugiții* etc.;
- **aderență** (verb + adverb): *a-și aduce aminte, a lua aminte* etc.[3]

Mijloacele de relaționare ale componentelor intralocuționale sunt următoarele:

- **flexiune:** ***N-am băgat-o în seamă*** *pe Ioana.*
- **joncțiune:** ***A avut grijă*** *de frații săi.*
- **aderența:** ***A luat-o la sănătoasa*** *mai devreme.*

În GLR (1966) se precizează că rolul elementelor componente este diferit. Astfel, centrul verbal *are mai ales rol gramatical (de a preciza persoana, timpul și modul acțiunii), iar celălalt cuvânt (substantiv, adverb etc.) are mai ales rol lexical.* (GLR, 1966, I: 202) În privința structurii interne și a relațiilor dintre elementele alcătuitoare, se poate observa că *raporturile existente între elementele constitutive sunt mai mult sau mai puțin clare. Această situație determină grade diferite de sudură între termenii locuțiunilor.* (*Ibidem*, p. 203)

Suntem de părere că gradul diferit de sudură, sinonimia cu un verb (ex. *a-și da seama = aconștientiza*) și variația liberă a unor locuțiuni, ca urmare a unor devieri de regim sintactic, (ex. *a purta de grijă = a purta grija*) sunt argumente pentru a sublinia caracterul analizabil al locuțiunii.[4]

În cele mai multe situații, Tr este locuțiunea ca ansamblu (sau verbul sinonim): ***Are de gând*** (Tr) *să se înscrie la facultate* (Ts), ***S-a făcut de râs*** (Tr) *cu afirmațiile* (Ts) *sale*, ***A făcut praf*** (= a distrus) *mașina*, ***A stat de vorbă*** (= a discutat) *cu toate părțile implicate.* etc., însă există și situații în care doar ultimul T are determinanți: ***I-a tras o săpuneală*** (Tr) *serioasă* (Ts). În acest enunț, sinonimia cu un verb ar face structura nereperată în limba română contemporană: **L-a certat serioasă.*

Cercetătoarea Maria Laura Rus atrage atenția asupra situațiilor în care propozițiile subordonate au ca Tr locuțiunea verbală, nu corespondentul lor verbal. Astfel, în enunțul ***A acordat ajutor*** *dezinteresat cui nu trebuia.* propoziția subordonată este CPrep, nu CD.[5]

De asemenea, Gabriela Pană Dindelegan consideră că *unele grupuri au un caracter locuțional indiscutabil, fiind grupări al căror statut neanalizabil s-a cristalizat deja în limbă.* (Pană Dindelegan, 1992b: 80) Așadar, grupările cuprinse în sfera locuțiunilor verbale nu trebuie să fie supuse unui tratament global.

În acest sens, lingvista face referire la situațiile în care centrul verbal este urmat de un substantiv articulat (*a avea obiceiul, a da vestea* ș.a.m.d.), grupare cu caracter analizabil. (*Ibidem*) Există însă, remarcă autoarea articolului, și grupări cu statut oscilant *de la o construcție la alta și cu caracteristici contradictorii (după criteriul invariabilității, de exemplu,* ***a lua parte*** *și* ***a avea minte,*** *cu substantivul component invariabil, se comportă ca locuțiuni; după criteriul capacității combinatorii, substantivul suportă, limitat, determinanți adjectivali:* ***a lua parte activă, a avea destulă minte,a avea mare nevoie,*** *grupul fiind analizabil).* (*Ibidem*, p. 81)

---

[3]Pentru structura locuțiunilor verbale, Domnița Tomescu prezintă opt modele structurale: *verb + (+pronume) + substantiv în acuzativ (**a da năvală**); verb + (pronume) + prepoziție + substantiv (**a da de știre**); verb (+ pronume) + substantiv + prepoziție + substantiv în acuzativ (**a băga de seamă**); verb (+ pronume) + adverb/locuțiune adverbială (**a o lua razna**); verb (+ pronume) + substantiv + pronume + adverb/locuțiune adverbială (**a-l lua gurape dinainte**); verb + adjectiv (**a o face lată**); verb (+ prepoziție) + interjecție (**a face țuști**); verb (+ prepoziție) + numeral (**a-l face în două**).* (Tomescu, 2003: 102-106)

[4] D.D. Drașoveanu consideră că în plan sintactic nu există locuțiuni. Vezi, în acest sens, Drașoveanu, 1997: 44.

[5]*A acorda ajutor* nu poate fi considerată locuțiune verbală, dovadă fiind și determinantul adjectival *dezinteresat.*

Dată fiind sinonimia cu un verb a locuțiunilor, se justifică, astfel, caracterul complementar al celui de-al doilea T al locuțiunii, ceea ce impune soluția „dezmembrării" locuțiunii. Referitor la acest aspect, Gabriela Pană Dindelegan apreciază că *nu orice sinonimie a unui grup de cuvinte cu un cuvânt autonom permite calificarea grupului ca locuțiune* (Pană Dindelegan, 1992b: 81) și că *nu orice unitate frazeologică a limbii române, unitate relevantă la nivel lexical și stilistic, are și statut de locuțiune.* (*Ibidem*, p. 81) În acest sens, lingvista consideră că trebuie eliminate *acele unități frazeologice care au o organizare internă transparentă, fiind alcătuite prin actualizarea disponibilităților combinatorii ale elementelor componente; vezi* ***a-și lua inima în dinți, a face zile fripte cuiva,*** *unde* ***a lua,*** *păstrându-și statutul tranzitiv, primește determinanții lui obișnuiți [...].* (*Ibidem*, pp. 81-82)

De asemenea, în lumina acestui considerent, este de menționat și posibilitatea de inserare, în interiorul locuțiunii, a unor determinanți intralocuționali de tip adverbial (***a tine*** *bine* ***minte***, ***a-și vedea*** *serios* ***de treabă*** etc.) sau adjectivali (***a da*** multe ***lămuriri***, ***a avea*** *multă* ***grijă***, ***a schimba*** *câteva* ***opinii*** etc.), după cum s-a menționat mai sus. (*Ibidem*, p. 81)

Prin urmare, grupările considerate locuțiuni verbale nu sunt suficient de bine cristalizate, cel puțin nu în această perioadă a limbii române, ele putând fi descompuse, din punct de vedere morfosintactic, în unitățile alcătuitoare, respectiv în grupări de tipul Tr –Ts, adică în sintagme verbale. Unele locuțiuni cuprind două sintagme verbale: *a o face lată* (St_1 *a o face* și St_2 *o lată*-predicativ suplimentar, subordonat lui *o*), *a o lua la sănătoasa*, *a o lăsa moale* etc. La fel se întâmplă și în situația locuțiunilor al căror verb are atașat un clitic în D_1: *a-și da seama*, *a-și da cuvântul*, *a-și lua câmpii* etc.

Gabriela Pană Dindelegan apreciază că, în timp, unele *grupări libere de cuvinte tind să capete caracter fix, transformându-se, la un moment dat, în locuțiuni* (*Ibidem*, p. 81), iar această transformare *nu este instantanee, ci rezultatul unei lungi perioade lingvistice, cu faze intermediare, oscilante, care fac ca granița dintre grupările libere și locuțiuni să nu fie tranșantă, nici ca moment de realizare a trecerii definitive la statutul locuțional, nici ca interpretare la un moment dat.* (*Ibidem*, p. 81)

Nominalizarea verbului din interiorul locuțiunii prezintă repercusiuni asupra valențelor și afirmă caracterul analizabil. Astfel, în ***Luarea în considerare*** *a tuturor opiniilor este necesară.* Partenerul de relație (Tr) al secvenței *a ... opiniilor* este doar T-ul *în considerare*, dovadă fiind și pronumele posesiv semiindependent *a*, care poate apărea și cu forma de masculin: *Luatul în considerare al…*

2. În concluzie, date fiind scopul și deziderатul cercetătorului de a analiza faptele și structurile, nu de a le considera blocuri neanalizabile[6], constructe, subliniem că locuțiunile reprezintă o unitate sudată, omogenă, componentele alcătuitoare pierzându-și autonomia, doar la nivel semantic, însă, la nivel sintactic, pot fi „dezmembrate" în părțile lor componente. Argumentul forte în sprijinul acestei idei este caracterul oscilant al locuțiunilor, ele funcționând ca Tr fie unitar, fie pe componente: *Maria* ***are*** *multă* ***grijă*** *de copiii ei.* ***Are nevoie*** *de mai mult timp liber.* Centrul lor verbal structurează o **sintagmă subordonativă,** și anume o **sintagmă verbală,**[7] segmentată ca T-R (= relatem) - T.

BIBLIOGRAPHY

Cernea, Maria, 2009, *Unități frazeologice în limba română,* Târgu-Mureș, Editura Kreativ.
***, *Dicționar de științe ale limbii,* București, Editura Nemira & CO.
Constantinescu-Dobridor, Gheorghe, 2005, *Gramatica esențială a limbii române,* București, Editura Vestala.
Drașoveanu, D.D., 1997, *Teze și antiteze în sintaxa limbii române,* Cluj-Napoca, Editura Clusium.

[6]Vezi, în acest sens, și Roman, 2015: 566.
[7] Pentru clasificarea sintagmelor, vezi Roman, 2018: 119-176 sqq. și Roman, 2019: 505-512.

***, 1966, *Gramatica limbii române,* București, Editura Academiei R.S.R.
***, 2005/2008, *Gramatica limbii române,* București, Editura Academiei Române.
***, 2010, *Gramatica de bază a limbii române,* București, Editura Univers Enciclopedic Gold.
Nagy, Rodica, 2003, *Disponibilități combinatorii ale construcțiilor cu centru verbal (perifrazele verbale),* în Limba română (Chișinău), 7, pp. 735-746.
Pană Dindelegan, Gabriela, 1992, *Teorie și analiză gramaticală,* București, Editura Coresi.
Roman, Ionuț-Valentin, 2015, *Grupul sintactic și sintagma. Două unități?,* în *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G.G. Neamțu la 70 de ani,* pp. 563-568.
Roman, Ionuț-Valentin, 2018, *Grup sintactic și sintagmă în limba română contemporană* [TD].
Roman, Valentin, 2019, *A Possible Typology of Syntagms in Contemporary Romanian,* în *Identity and Dialogue in the Era of Globalization. Language & Discourse,* Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (editors), Târgu-Mureș, Editura Arhipelag XXI Press.
Rus, Maria Laura, 2007, *Locuțiunile verbale sub aspect gramatical,* în Studia Universitatis „Petru Maior", Philologia, Târgu-Mureș, nr.6, pp. 103-108.
Tamba Dănilă, Elena, 2002-2003, *Pronominalele **o** neutral și **o** etic în limba română,* în Anuar de lingvistică și istorie literară, XLII-XLIII, pp. 65-74.
Tomescu, Domnița, 2003, *Analiza gramaticală a textului. Metodă și dificultăți,* București, Editura ALL.

HYPONYMY – A WAY OF ESTABLISHING A HYERARCHY OF CONCEPTS SPECIFIC TO FOREST TERMINOLOGY

Simona Sandu (Pîrvulescu)

PhD Student, University of Craiova

Abstract:As part of the specialized vocabulary, forest terminology observes the principle of the hierarchy of its specific concepts. The principle of the hierarchy of the specific concepts is achieved by the relation of hyponymy, seen as a paradigmatic relation of meaning, the result of which is visible through the establishment of hyponymic series. The referents denominated by hyponyms take different linguistic forms: either as simple terms or as polylexical syntagmatic units - a situation known as polylexical hyponymy.

Keywords: hyponymy, hyperonym, hyponym, hierarchy, term

1. **Introducere.** Reconsiderarea terminologiei[1] din perspectivă descriptiv-lingvistică a dus la

permutarea termenului de pe poziția de termen - etichetă, monosemantic, monoreferențial pe poziția de termen - unitate lexicală care își actualizează informația semantică, specializată, în funcție de contextul comunicațional în care apare. Acceptarea ideii că termenul nu este în totalitate diferit de cuvânt, că termenul poate migra dinspre lexicul specializat spre lexicul comun (fenomen cunoscut sub denumirea de determinologizare), dinspre lexicul comun spre lexicul specializat (terminologizare), identificarea posibilității ca un termen să fie utilizat în mai multe limbaje de specializare (denumind fie aceeași realitate lingvistică, fie realități lingvistice diferite) au dus la încercarea de „localizare (identificare) a relațiilor existente între noțiuni”[2] specifice lexicului specializat. Identificarea relațiilor dintre conceptele unui domeniu științific / tehnic este posibilă prin organizarea conceptelor în clase paradigmatice, prin analiza sensului termenilor cu ajutorul relațiilor semantice, și anume: polisemia, sinonimia, antonimia și hiponimia.

Relația de hiponimie – definită ca „o relație semantică *de incluziune unilaterală* a sensurilor unităților lexicale considerate”[3] – transpune, în practică, principiul ordonării, ierarhizării conceptelor specifice terminologiei forestiere. Termenii care denominalizează concepte forestiere cu o sferă semantică restrânsă, numite hiponime, sunt subordonate unui termen general, supraordonat, numit hiperonim[4]. Incluziunea semantică[5] a hiponimelor în hiperonim este unilaterală și „asimetrică pentru că numai hiponimele sunt incluse în hiperonim.”[6] Utilitatea relațiilor de hiponimie este vizibilă în structurarea / ierarhizarea conceptelor specifice domeniului forestier,

[1] Wüster, „părintele terminologiei”, considera terminologia o comunicare specializată, accesibilă numai specialiștilor. Văzută prin prisma descriptiv-lingvistică, terminologia este considerată o comunicare accesibilă atât specialiștilor, cât și vorbitorilor obișnuiți.

[2] „Dans ces conditions, l’essentiel du travail du terminologue consiste à repérer les relations qui unissent les notions entre elles.” (Lerat, 1990: 79).

[3] Bidu-Vrănceanu, 2005: 92.

[4] „Funcțional, realizează primul nivel de clasificare / ordonare a conceptelor într-o structură ierarhică.” (Butiurcă, 2018: 29).

[5] Dând ca exemplu lexemul *lalea* ca fiind hiponimul lexemului *floare*, Kleiber și Tamba explică raportul de incluziune semantică specific relației de hiponimie. Astfel, sensul hiperonimului se regăsește în sensul hiponimului cu mențiunea că, în cadrul hiponimului este adăugată o notă semantică suplimentară. (Kleiber și Tamba, 1990: 7-13).

[6] Bidu-Vrănceanu, 2001: 252.

ajutând la înțelegerea termenilor specializați și la o comunicare specializată, corectă. Kleiber și Tamba[7] au identificat două modalități de realizare a relației de hiponimie: prin incluziune semantică, hiponimul având formă diferită de cea a hiperonimului[8] (ex.: hiperonimul *floare* are ca hiponime *lalea, trandafir* ș.a.) și prin preluarea denumirii hiperonimului de către hiponim la care se adaugă un determinant[9] consituind sintagme terminologice fixe sau relativ fixe. În lucrarea de față vom urmări realizarea relației de hiponimie prin care hiponimul preia denumirea hiperonimului și îi adaugă determinant/determinanți care contribuie la creșterea gradul de terminologizare a unităților terminologice astfel constituite. Acest tip de hiponimie a fost numit și hiponimie manifestată polilexical[10], hiponimie polilexicală sau hiponimie realizată prin construcții polilexicale[11].

2. Relații de hiponimie manifestată polilexical. Seriile hiponimice exemplificate pe parcursul articolului sunt identificate în standardul *STAS 5381/2-90 Împăduriri și întreținerea culturilor silvice. Terminologie*. În cadrul seriilor hiponimice preluate din acest standard, hiperonimul este termen simplu, iar hiponimele sunt unități sintagmatice:

a) De la termenul-hiperonim AMESTEC, sunt formate hiponimele: ~ INTIM, ~ ÎN BENZI, ~ ÎN BUCHETE , ~ ÎN GRUPE, ~ ÎN PÂLCURI, ~ ÎN RÂNDURI, ~ NEUNIFORM.

Semul comun acestei serii hiponimice, identificat în definiția terminografică, este „culturi silvice și arborete formate din două sau mai multe specii".

Hiperonimul este definit astfel: ***amestec*** = *termen generic pentru culturi silvice și arborete formate din două sau mai multe specii*.

Fiecare hiponim înglobează, în definiția sa, hiperonimul, implicit semul comun și un sem variabil, diferențiator:

amestec intim = *amestec în care exemplarele unei specii sunt înconjurate de exemplarele altei (altor) specii;*

amestec în benzi = *amestec în care exemplarele unei specii se instalează în rânduri grupate, constituind benzi;*

amestec în buchete = *amestec în care exemplarele unei (sau unor) specii care intră în componența culturii sunt grupate pe suprafețe de 20 ... 100 m^2;*

amestec în grupe = *amestec în care exemplarele unei (sau unor) specii care intră în componența culturii sunt grupate pe suprafețe de 100 ... 400 m^2;*

amestec în pâlcuri = *amestec în care exemplarele unei (sau unor) specii care intră în componența culturii sunt grupate pe suprafețe de 400 ... 500 m^2;*

amestec în rânduri = *amestec cu asocierea puieților în rânduri (linii, șiruri), formate dintr-o singură specie (rânduri pure) sau din mai multe specii amestecate, care alternează între ele după anumite criterii;*

amestec neuniform = *amestec cu asociere intimă sau grupată de specii, fără respectarea unei scheme anumite.*

b) De la termenul-hiperonim CULTURĂ, sunt formate hiponimele: ~ ORNAMENTALĂ, ~ SILVICĂ, ~ SILVICĂ AMESTECATĂ, ~ SILVICĂ ASOCIATĂ, ~ SILVICĂ CU DESTINAȚIE SPECIALĂ, ~ SILVICĂ INTENSIVĂ, ~ SILVICĂ PURĂ.

Semul comun al acestei serii hiponimice este „vegetație utilă instalată de către om pe o anumită suprafață".

---

[7] Kleiber și Tamba, 1990: 24-25.

[8] „L'un consiste en une dénomination distincte de celle de l'hyponyme et sans raport de ‹‹forme›› avec dernière." (Kleiber și Tamba, 1990: 24).

[9] „Si bien que pour passer d'un hyponyme à son hyperonyme, il suffit d'enlever le second élèment spécificateur du composé." (Kleiber și Tamba, 1990: 24).

[10] Ionescu, 2019: 264.

[11] Butiurcă, 2018: 32.

Hiperonimul apare definit astfel: ***cultură*** = *termen generic pentru vegetație utilă instalată de către om pe o anumită suprafață, în scopul obținerii unei producții materiale sau pentru îndeplinirea anumitor funcții de protecție*.

Hiponimele reiau, în definițiile lor, hiperonimul căruia i se adaugă semul variabil:

cultură ornamentală = *cultură cu specii lemnoase prezentând caractere decorative, instalată în scopul obținerii unor efecte estetico-peisagiste;*

cultură silvică = *cultură de specii forestiere efectuată în scopul obținerii de masă lemnoasă, de alte produse specifice sau al exercitării unor funcții utile. Termenul este utilizat și pentru culturi în pepiniere;*

cultură silvică amestecată = *cultură silvică constituită din două sau mai multe specii forestiere;*

cultură silvică asociată = *cultură silvică instalată pe aceeași suprafață de teren împreună cu o cultură de plante cu alt specific (agricol, decorativ, farmaceutic etc.), în scopul obținerii unor producții suplimentare și al reducerii cheltuielilor de întreținere;*

cultură silvică cu destinație specială = *cultură silvică constituită dintr-o anumită specie lemnoasă instalată în scopul obținerii unor anumite produse (biomasă energetică, răşină, materiale pentru împletituri, pomi de iarnă, substanțe chimico-farmaceutice, fructe sau alte materii prime pentru industria alimentară);*

cultură silvică intensivă = *cultură silvică în care se aplică diferite lucrări suplimentare (lucrarea profundă și mobilizarea susținută a solului, aplicarea fertilizanților, irigare, folosirea puieților cu însușiri genetice superioare și de anumite dimensiuni etc.) care vizează sporirea creșterilor în vederea exercitării mai de timpuriu și în măsură mai mare (decât o permit condițiile staționale) a funcțiilor atribuite;*

cultură silvică pură = *cultură silvică constituită dintr-o singură specie.*

c) De la termenul-hiperonim ÎMPĂDURIRE, sunt formate hiponimele: ~ ÎN CORIDOARE, ~ ÎN OCHIURI, ~ PE TEREN ACOPERIT, ~ PE TEREN DESCOPERIT, ~ PE TEREN PARȚIAL ACOPERIT, ~ PRIN BUTĂȘIRE, ~ PRIN PLANTARE, ~ PRIN SEMĂNARE.

Semul comun al seriei hiponimice formate de la hiperonimul **împădurire** este: „instalarea culturilor silvice pe un teren”.

Hiperonimul este definit astfel: ***împădurire*** = *instalarea culturilor silvice pe un teren în care nu a existat anterior pădure sau de pe care aceasta a fost înlăturată de multă vreme.*

Hiponimele, formate de la termenul-hiperonim *împădurire*, reiau hiperonimul în corpul definițiilor lor, adăugând seme variabile:

împădurire în coridoare = *împădurire pe suprafețe în formă de fâșii (benzi) paralele, deschise în arboret, cu lățimi variate, care alternează cu benzi neexploatate (culise) ce asigură adăpost lateral noilor culturi;*

împădurire în ochiuri = *împădurire pe suprafețe mici, circulare sau eliptice (ochiuri), deschise în arboret, în scopul folosirii adăpostului lateral al arborilor rămași;*

împădurire pe teren acoperit = *împădurire sub masiv la adăpostul (sub acoperișul) arboretului care se exploatează ulterior;*

împădurire pe teren descoperit = *împădurire pe un teren lipsit de vegetație forestieră;*

împădurire pe teren parțial acoperit = *împădurire pe un teren pe care se găsește o vegetație arbustivă sau arborescentă rară, sau care a fost rărită în mod special;*

împădurire prin butășire = *împădurire prin folosirea de butași lipsiți de rădăcini;*

împădurire prin plantare = *împădurire prin plantarea de puieți;*

împădurire prin semănare = *împădurire prin semănarea de semințe.*

d) De la termenul-hiperonim PLANTARE, s-au obținut hiponimele: ~ PUIEȚILOR CU RĂDĂCINILE ACOPERITE, ~ PUIEȚILOR CU RĂDĂCINILE DESCOPERITE, ~ PUIEȚILOR CU RĂDĂCINILE ÎN BAL DE PĂMÂNT, ~ CU PLANTATORUL, ~ ÎN

DESPICĂTURĂ, ~ ÎN GROPI, ~ ÎN GROPI SIMPLE, ~ MANUALĂ, ~ MECANIZATĂ, ~ PE BILOANE, BANCHETE, ~ PE TERASE, ~ PE VETRE.

Semul comun al seriei hiponimice obținute de la hiperonimul plantare este „acțiunea de încorporare în sol a rădăcinilor puieților".

Termenul-hiperonim este definit astfel: ***plantare*** = *acțiunea de încorporare în sol a rădăcinilor puieților, în condițiuni corespunzătoare de adâncime, de așezare și de tasare a solului, astfel încât să se asigure prinderea și menținerea puieților*.

Hiponimele obținute de la termenul-hiperonim *plantare* înglobează, în definițiile lor, hiperonimul căruia i se adaugă seme variabile:

plantarea puieților cu rădăcinile acoperite = *plantarea puieților având rădăcinile încorporate în pământul în care au crescut. Pentru menținerea pământului în jurul rădăcinilor se folosesc ghivece din diverse materiale, pungi de polietilenă, hârtie rezistentă, plasă de sârmă etc.;*

plantarea puieților cu rădăcinile descoperite = *plantarea puieților în timpul repausului vegetației, cu rădăcinile eliberate de pământul în care au crescut;*

plantarea puieților cu rădăcinile în bal de pământ = *plantarea puieților de talie mare sau a unor arbori, cu un volum cât mai mare de rădăcini cuprinse în blocul aferent de pământ, fixat cu plase de sârmă, scânduri, plăci metalice etc.;*

plantare cu plantatorul = *plantare efectuată într-o deschidere executată cu un plantator într-un sol cu textură ușoară;*

plantare în despicătură = *plantare efectuată într-o deschidere în formă de V;*

plantare în gropi = *plantare efectuată într-o groapă de formă prismatică sau cilindrică, de dimensiuni corespunzătoare volumului rădăcinilor puieților;*

plantare în gropi simple = *plantare efectuată în gropi realizate înainte sau în momentul plantării, fără o altă pregătire a solului în jurul gropilor;*

plantare manuală = *metodă de plantare prin care toate lucrările de deschidere a gropilor și plantarea propriu-zisă se realizează manual;*

plantare mecanizată = *metodă de plantare a puieților (de talie mică sau mijlocie) cu ajutorul mașinilor de plantat, care execută în întregime sau parțial fazele plantării;*

plantare pe biloane, banchete = *plantare efectuată în gropi practicate pe biloane sau banchete de pământ, realizate manual sau mecanizat, în terenurile cu exces de apă;*

plantare pe terase = *plantare executată pe terase orizontale sau înclinate, cu lățimi variabile, amenajate pe terenurile cu pante mari, de-a lungul curbelor de nivel și destinate să oprească eroziunea solului și să asigure condiții favorabile de dezvoltare a puieților;*

plantare pe vetre = *plantare efectuată în gropi amplasate în mijlocul unor suprafețe mici* de teren (vetre) pe care solul a fost pregătit în prealabil.

3. **Concluzii.** Seriile hiponimice enumerate pe parcursul articolului sunt elocvente pentru

hiponimia manifestată polilexical „când hiperonimul sau hiponimele sunt lexicalizări sintagmatice."[12] Hiponimele, exemplificate pe parcursul articolului, sunt unități sintagmatice fixe, formate fie prin combinarea hiperonimului cu substantive (***amestec*** *în benzi, ~ în buchete , ~ în grupe, ~ în pâlcuri, ~ în rânduri;* ***împădurire*** *în coridoare, ~ în ochiuri, , ~ prin butășire, ~ prin plantare, ~ prin semănare;* ***plantarea*** *puieților cu rădăcinile în bal de pământ, ~ cu plantatorul, ~ în despicătură, ~ în gropi, ~ pe biloane, banchete, ~ pe terase, ~ pe vetre*), fie prin combinarea hiperonimului cu adjective (***amestec*** *intim, ~ neuniform;* ***cultură*** *ornamentală, ~ silvică, ~ silvică amestecată, ~ silvică asociată, ~ silvică intensivă, ~ silvică pură;* ***plantare*** *manuală, ~ mecanizată*), fie prin combinarea hiperonimului cu substantiv însoțit de determinant adjectival (***cultură*** *silvică cu destinație specială;* ***împădurire*** *pe teren acoperit, ~ pe teren descoperit, ~ pe teren parțial acoperit;* ***plantarea*** *puieților cu rădăcinile acoperite, ~ puieților cu rădăcinile descoperite, ~ puieților cu rădăcinile în bal de pământ, ~ în gropi simple*). Observăm că hiponimele constituite din sintagme

[12] Ionescu, 2019: 265.

fixe, formate prin preluarea denumirii hiperonimului la care se adaugă grupuri nominale/adjectivale, contribuie la specializarea sintagmelor respective în cadrul terminologiei forestiere.

Prin ierarhizarea lexicală a conceptelor specifice terminologiei forestiere, relația de hiponimie contribuie la facilitatea cunoașterii unor concepte (hiperonime) din cadrul terminologiei forestiere de către vorbitorii obișnuiți.

BIBLIOGRAPHY

Bidu-Vrănceanu, Angela, Forăscu, Narcisa, 2005, *Limba română contemporană. Lexicul*, București, Editura Humanitas Educational.

Bidu-Vrănceanu, Angela (coord.), 2001, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii,* Ediția a 2-a, Bucureşti, Editura Nemira.

Butiurcă, Doina, 2018, *The Role of Hyponymy, Hypernymy in the Organization of the Specialized Lexicon*, în *The Challenges of Communication. Contexts and Strategies in the World of Globalism*, secțiunea *Language and Discourse*, Tîrgu Mureș, Editura Arhipelag XXI Press, pp. 29 – 33.

Ionescu, Despina Daniela, 2019, *Terminologia economică actuală în presa de specialitate*, Craiova, Editura Universitaria Craiova.

Lerat, Pierre, 1990, *L'hyperonymie dans la structuration des terminologies*, în *Langages*, n^{o} 98, pp. 79 – 86.

Kleiber, Georges, Tamba, Irène, *L'hyponymie revisitée: inclusion et hiérarchie*, în *Langages*, n^{o} 98, 1990, pp. 7 – 32.

Standardul *STAS 5381/2-90 Împăduriri şi întreţinerea culturilor silvice. Terminologie.*

IMBRICATION GENERATING ELEMENTS

Sorina Pârţu

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Our study aims at highlighting the grammatical particularities and the mecanism of imbrication in the Romanian language.The analysis will be performed from the perspective of the traditional descriptive synchronic grammar, based on the definition and classification of imbrication existing in ,,Gramatica limbii române", 2005.

Keywords:imbrication, relative structures, focalization, corpus of spoken language, discontinuity

Imbricarea este un fenomen sintactic, ce constă în suprapunerea parţială a două unităţi sintactice ale frazei aflate în relaţie de dependenţă, prin integrarea unui component sau a unui grup de componente în ambele structuri propoziţionale. Componentul sau grupul de componente, inclus atât în regentă, cât şi în subordonată, amalgamează cele două construcţii sintactice ale căror limite nu pot fi stabilite decât convenţional[1] .

Termenul de *imbricare,* provenit din verbul *a imbrica (* fr. *imbriquer),* cu sensul ,,îmbinare(prin acoperire parţială) a ţiglelor (şindrilelor) de pe un acoperiş, a solzilor unui peşte sau a penajului unei păsări", a fost puţin folosit în literatura de specialitate, dar este sugestiv pentru construcţia frastică specifică de împletire sau de întrepătrundere a structurii propoziţiei subordonate cu cea a propoziţiei regente[2].

Elementele care generează imbricarea sunt, în special: pronumele relative, pronumele nehotărâte, adverbele relative, adverbele nehotărâte, adjectivele pronominale relative, adverbele predicative, locuţiunile adverbiale predicative, verbele impersonale, verbele reflexive impersonale şi expresiile verbale impersonale.

Un prim element implicat în imbricare este *pronumele relativ*. Acest tip de imbricare este bine reprezentat în limba vorbită, exemple, în acest sens, fiind:

,,...şi nu mai ştiam *care* e următoarea..."[3]

,,D. *Care* era în Dortmund, ataca pietonii (...) Venea aşa (...) în picaj (...)[imită avion în picaj] (...) un fel de Neo (...) The One (...)"[4]

,,Mc1. Nu,nu. Uitaţi *care* era. [fredonează melodia"[5]

,,NU ştiu *ce*-am început să zic."[6]

,,MV: Mă oboSEŞte să fac mofturi. [râde]. Şi: p-ormă spune *ce* şi-a cumpărat din //"[7]

,,NicioDAtă nu ştii pe teren *ce* găseşti."[8]

,,MG: *ceea ce*:: ↑ reproŞEAză Guvernului mediul de afaceri↓ şi este o chestiune pe care-o

[1]*Gramatica limbii române,* vol. II, *Enunţul,* Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005, p. 772.
[2]*Ibidem.*
[3]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 69.
[4]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 80.
[5]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 82.
[6]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 50.
[7] Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 116.
[8] Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 125.

avem ↓ şi-am făcut SUte şi SUte de întâlniri cu oameni de afaceri din toată România↓ întreprinderi mici sau întreprinderi mai mari↓+ în primu' rând↓ acuză lipsa unui program strategic+ de luptă

împotriva crizei↑..."[9]

„*Care* a dus SUte de mii de oameni în şomaj↓ şi a desfiinţat [zeci de mii de între-. Iată greşeala domnului Vlădescu pentru care//"[10]

„MT: <R Nu nu nu. R> Uitaţi-vă *ce* scrie acolo↓ cred că ştiţi textu'."[11]

„...o să-l rog pe colegul meu să: # citească sau să spicuiască↓ # *ceea ce* # echipa de inspectori a constatat în urma acestei evaluări."[12]

„Maria: da la [nume instituţie] *cine* n-are peste opt sau nu ştiu cît la sfîrşit # au ↓ da da."[13]

„Cristina: deci dacă pînă în douăzeci şi cinci martie↓ fiecare se gîndeşte # *CE* POAte să prezinte↓..."[14]

Un alt element implicat în imbricare este *adverbul relativ,* imbricarea generată de adverbele relative fiind, de asemenea, bine reprezentată în corpusurile de limbă vorbită.

„cum nu am avut *unde* să pun sb ăsta m-am gândit să-l pun aici fiindcă..."[15]

„**6.** Sal girls! Asha mai merge! Imi place shi mie sa vb cu voi! Dk vretzi sami scrietzi adresa mea de mail este…vreau sa dau la un liceu cu profil uman din cluj…sper sa intru *unde* vreau! Va pupik! P.S. – ma pun shi eu pe invatzat … mai am 2 saptamani…((((((."[16]

„**18.** Marilyn manson???? E cel mai tare…. Muzica lui e supher la fel shi el…mie imi place *cum* arata chiar daca se fardeaza… e bethon…"[17]

„DREPT e că ardeleanul că ardeleanul *când* zice „cosă" şi „sore"↑ în- ntr-o emisiune televizată în care: NU vorbeşte un ţăran↓ ci vorbeşte un profesor sau un senator↑ NICI asta nu este la locul lui↑ şi nu este admis... Eşti / î mulţuMItă?"[18]

„...*când* / î radioul era la începuturi↑ iar televiziunea nu exista↑ o: confeRINţă↓ un CURS universitar inspiRAT ↑ ţinea loc de / ă::..eveniment monden↓ de : (AK) şi _ş - ştiinţific în acelaşi timp."[19]

„AM aşteptat soluţii de la P. U. N. R. (peunere). *Când* participau la guver **<Î** nare **Î>** ne-au oferit un Caritas."[20]

„văzând că a fost înşelat de magi şi n' _au mai venit magii să_'i spună *unde* este pruncu' iisus + irod a dat poruncă să fie tăiaţi..."[21]

---

[9]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 327.
[10]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 434.
[11]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 498.
[12]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 70.
[13]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 43.
[14]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 66.
[15]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 86.
[16]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 87.
[17]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 88.
[18]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 166.
[19]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 178.
[20]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 278.
[21]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 28.

„s_au ^ s_a stabilit la nazaret ca să se împlinească *cum* am spus proorocia„nazarinean se va chema".++"[22]

„dar dacă mântuitoru' iisus hristos a venit acolo: şi_a învăţat poporu' *cum* să se poarte ca să fie bineplăcut înaintea lui dumnezeu şi să trăiască bine şi_ȼn mijlocul celorlalţi oameni + nu înseamnă că poruncile lui ..."[23]

„...colegii mei *cînd* se vor întoarce↓ dumne' astră să aveţi totul rezolvat↓..."[24]

„...*cînd* IARĂşi voi veni şi cu↓ o echipă să VEDEM dacă din ceea ce v-am recomandat↓ s-a realizat..."[25]

„...*cînd* vă revedeţi după vacanţă↓ să ştiţi exact..."[26]

Un alt element generator de imbricare este *verbul impersonal*, exemple, în acest sens, extrase din corpusuri de limbă vorbită fiind:

„I. un popor vechi *trebuie* să se revendice nu de la trecut/ ↓ ci de la prezent/ ↓..."[27]

„W. Noi chiar *trebuie* sa facem concursul asta?"[28]

„R. da' eu *trebuie* să recurg la→..."[29]

„...toată lumea *trebuie* să ŞTIe bine lucrul ăsta↑ ..."[30]

„...acolo ↓ se/ m *se pare* că se mai:: . <@ manipulează @ >"[31]

„...noi *trebuia* să ne opunem la GRAniţă să se petreacă lucrul ăsta."[32]

„...noi *tre'* să facem PRImu' lucru↑ să arătăm românilor ↑ că-n această criză↑..."[33]

„în aceasta a doua zi de crăciun ↑ ne bucurăm + şi mesaju' de bucurie *trebuie* să_l transmitem şi celor din jur ..."[34]

„...şi cineva *trebuie* să le viziteze măcar să le deschidă măcar uşa. nu uitaţi c'_aveţi părinţi bătrâni pe la ţară sau prin altă parte care nu pot să vină la dumneavoastră..."[35]

„...membrii comisiei *ar trebui* să facă şi asistenţe la ore↓ # să verifice toate documentele↓ să ceară direcţiunii ce se întâmplă în consiliul de administraţie..."[36]

„...în mod sigur comisia *nu trebuie* să fie o comisie formală.##"[37]

---

[22]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 30.

[23]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 44.

[24]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 91.

[25]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 88.

[26]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 90.

[27]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 49.

[28]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 82.

[29]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 52.

[30]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 235.

[31]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 109.

[32]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 48.

[33]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 506.

[34]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 30.

[35]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 31.

[36]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 28.

[37]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 34.

„...tot noi *va trebui* cumva să facem să nu vină copii din altă parte↓ să vină copiii de aici din cartier."[38]

Adverbele nehotărâte se dovedesc a fi importante în cadrul fenomenului sintactic, numit imbricare:

„...să avem lumină *oriunde* ne ducem..."[39]

Adjectivele pronominale relative pot fi incluse, de asemenea, în procesul imbricării, un exemplu concludent, în acest sens, fiind:

„Mi-amintesc cum / **î.** DEseori îmi spunea tatăl meu↑. *ce* imagine clară are despre rezolvarea problemei (AK) problemelor agriculturii la noi.."[40]

O poziţie importantă în cadrul imbricării ocupă *expresiile verbale impersonale:*

„R. E↓ păi la bloc *e mai greu* să creşti ditamai câinele."[41]

Un alt element implicat în procesul imbricării este *pronumele nehotărât*, ce se regăseşte în cadrul structurilor cu antecedent nelexicalizat, şters:

„*oricine* + (*indicând cu palmele sacadat*)va urca + acest deal↓ + această vatră↑ de lumină↓ a bisericii (*unind palmele*)şi_a neamului nostru↓ + îşi (*indicând cu palmele*)va aminti."[42]

„*oricine* se va ruşina de mine↓ + în neamul acesta desfrânat şi păcătos↑ + şi eu mă voi ruşina de el + în faţa tatălui meu. "[43]

În enunţurile multipropoziţionale, a căror structură cuprinde regente sau subordonate în raport de coordonare, fenomenul imbricării este mai extins, incluzând amalgamarea mai mutor propoziţii aflate în relaţie de dependenţă.Există mai multe variante ale imbricării multiple[44]:

a). propoziţia subordonată se împleteşte cu două propoziţii regente în relaţie de coordonare, făcând parte din ambele grupuri verbale:

Apreciez şi respect pe oricine munceşte cu seriozitate.

b). propoziţiile subordonate în relaţie de coordonare se împletesc cu o singură propoziţie regentă, integrându-se prin conectorii relativi în structura regentei:

„*Ceea ce* s-a invenTAT şi se inventează continuu ↓ şi se perfecţionează↓ **este** / î conTROlul socieTĂţii↓"[45]

„DEseori îmi **spunea** tatăl meu↑. *ce* imagine clară are despre rezolvarea problemei (AK) problemelor agriculturii la noi... şi *CE* mari speranţe îşi lega în o mie nouă sute nouăzeci↑ de / î: posibilitatea ca gândurile lui să fie aduse în faptă."[46]

---

[38]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 42.

[39]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 558.

[40]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 188.

[41]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 230.

[42]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 108.

[43]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 127.

[44]*Gramatica limbii române,* vol. II, *Enunţul,* Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005, p. 774.

[45]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită(CORV). Eşantioane,* Editura OSCAR PRINT, Bucureşti, 2002, p. 272.

[46]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită(CORV). Eşantioane,* Editura OSCAR PRINT, Bucureşti, 2002, p. 188.

„...**nu** mai **ştii** *care*-i adevărat ↑ şi *care*-i escroc..."[47]

„...apoi doamna m-a oprit cînd plecam de la ore jos şi **m-a-ntrebat** DE CE-am pîrît-o şi DE CE-a trebuit să afle şefu dumneaei şi doamna directoare↑..."[48]

„...**n-au auzit** nici, nici (text text) poruncii <Î> Vechiului (↑) Testament(↓) şi nici drepţii <Î> Vechiului (↑) Testament (↓) ceea ce voi aţi văzut (↑) şi ceea ce voi aţi auzit <R>(+)..."[49]

„*Cine* mă iubeşte pe Mine <R> şi păzeşte (AK), **păzesc**(AK)..."[50]

„...**ştii** exact *cu cine* călătoreşti şi în *ce* condiţii."[51]

Topica elementelor din fraze este semnificativă în cadrul imbricării.

Mioara Avram[52] susţine că în limba română topica este relativ liberă, adică nici fixă (cum este în limbile în care predicatul sau atributul adjectival nu pot sta decât într-un anumit loc), dar nici absolut liberă: pe de o parte, se poate constata preferinţa pentru o anumită topică, iar, pe de alta, în unele situaţii -puţine şi speciale-topica are chiar caracter fix (de exemplu, locul propoziţiilor coordonate adversative).

Aceeaşi autoare[53] consideră că cele mai multe părţi de propoziţie şi specii de propoziţii coordonate sau subordonate cunosc câte două feluri de topici:antepunere sau postpunere faţă de termenul de referinţă; una dintre acestea este obişnuită-curentă-, iar cealaltă neobişnuită sau mai puţin obişnuită.(Topica obişnuită este numită uneori regulată sau normală, dominantă, fundamentală sau de bază, directă şi este considerată obiectivă, logică sau intelectuală, în timp ce topica neobişnuită este numită neregulată sau anormală, derivată sau secundară, inversă şi este considerată subiectivă, afectivă sau expresivă.).

Topica propoziţiilor subordonate depinde de construcţia lor (juxtapunere sau joncţiune, elementul introductiv, caracterul izolat sau neizolat), de felul propoziţiei regente (atât în ce priveşte caracterul enunţiativ propriu-zis, interogativ sau exclamativ, cât şi în ce priveşte construcţia), de locul altor propoziţii din frază[54].

Fenomene de topică sau aspecte ale topicii discutate uneori sub denumiri speciale sunt inversiunea, intercalarea şi dislocarea sau disocierea[55], fenomene valorificate în structurile imbricate.

Topica normală, obiectivă, logică generează structuri imbricate caracteristice relativelor neinterogative, libere, cu antecedent nelexicalizat, „şters". Această variantă de imbricare înregistrează o frecvenţă ridicată.În cadrul imbricării ca rezultat al structurilor relative, subordonata relativă liberă preia poziţia sintactică a antecedentului neexprimat substituindu-l prin conectivul relativ(de obicei cu valoare pronominală, mai rar adverbială):

„MV: Mă oboSEŞte să fac mofturi. [râde]. Şi: p-ormă spune *ce* şi-a cumpărat din //"[56]

---

[47]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită(CORV). Eşantioane,* Editura OSCAR PRINT, Bucureşti, 2002, p. 145.

[48]Gheorghe, Mihaela, Stanca, Mădă, Săftoiu, Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă. Corpus de interacţiune verbală în mediul profesional*, Editura Universităţii Transilvania, Braşov, 2009, p. 55.

[49]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 536.

[50]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 535.

[51]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 516.

[52]Avram, Mioara, *Gramatica pentru toţi,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1997, p.466.

[53]Idem

[54]Avram, Mioara, *Gramatica pentru toţi,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1997, p.467.

[55]Avram, Mioara, *Gramatica pentru toţi,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1997, p.468.

[56] Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p.

„MG: *ceea ce*:: ↑ reproŞEAză Guvernului mediul de afaceri↓ şi este o chestiune pe care-o avem ↓ şi-am făcut SUte şi SUte de întâlniri cu oameni de afaceri din toată România↓ întreprinderi mici sau întreprinderi mai mari↓+ în primu' rând↓ acuză lipsa unui program strategic+ de luptă împotriva crizei↑..."[57]

„Cristina: deci dacă pînă în douăzeci şi cinci martie↓ fiecare se gîndeşte # *CE* POAte să prezinte↓..."[58]

„DREPT e că ardeleanul că ardeleanul *când* zice „cosă" şi „sore"↑ în- ntr-o emisiune televizată în care: NU vorbeşte un ţăran↓ ci vorbeşte un profesor sau un senator↑ NICI asta nu este la locul lui↑ şi nu este admis... Eşti / î mulţuMItă?"[59]

„...*când* / î radioul era la începuturi↑ iar televiziunea nu exista↑ o: confeRINţă↓ un CURS universitar inspiRAT ↑ ţinea loc de / ă::..eveniment monden↓ de : (AK) şi _ş - ştiinţific în acelaşi timp."[60]

Topica subiectivă, afectivă, derivată sau secundară generează alte tipuri de imbricare, obţinute prin repoziţionarea unor grupuri sintactice din propoziţia subordonată în propoziţia regentă:

„I. un popor vechi *trebuie* să se revendice nu de la trecut/ ↓ ci de la prezent/ ↓..."[61]

„W. Noi chiar *trebuie* sa facem concursul asta?"[62]

„R. da' eu *trebuie* să recurg la→..."[63]

„...toată lumea *trebuie* să ŞTIe bine lucrul ăsta↑ ..."[64]

„...acolo ↓ se/ m *se pare* că se mai:: . <@ manipulează @ >"[65]

„...noi *trebuia* să ne opunem la GRAniţă să se petreacă lucrul ăsta."[66]

„...noi *tre'* să facem PRImu' lucru↑ să arătăm românilor ↑ că-n această criză↑..."[67]

„în aceasta a doua zi de crăciun ↑ ne bucurăm + şi mesaju' de bucurie *trebuie* să_l transmitem şi celor din jur ..."[68]

„...şi cineva *trebuie* să le viziteze măcar să le deschidă măcar uşa. nu uitaţi c'_aveţi părinţi bătrâni pe la ţară sau prin altă parte care nu pot să vină la dumneavoastră..."[69]

„...membrii comisiei *ar trebui* să facă şi asistenţe la ore↓ # să verifice toate documentele↓ să ceară direcţiunii ce se întâmplă în consiliul de administraţie..."[70]

116.

[57]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 327.

[58]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 66.

[59]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 166.

[60]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 178.

[61]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral*, Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 49.

[62]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral*, Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 82.

[63]Pop, Liana, *Verba volant;recherches sur l'oral*, Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004, p. 52.

[64]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 235.

[65]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 109.

[66]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 48.

[67]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 506.

[68]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 30.

[69]Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator) , *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013, p. 31.

[70]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 28.

„...în mod sigur comisia *nu trebuie* să fie o comisie formală.##"[71]

„...tot noi *va trebui* cumva să facem să nu vină copii din altă parte↓ să vină copiii de aici din cartier."[72]

„R. E↓ păi la bloc *e mai greu* să creşti ditamai câinele."[73]

Analizând situaţiile de imbricare expuse anterior, imbricarea ca rezultat al structurilor relative este foarte bine reprezentată în corpusurile de limbă vorbită valorificate.

Coroborând informaţiile prezentate anterior, putem conchide că imbricarea este o formă intrafrastică de discontinuitate creată în discurs , dar şi un tip de discontinuitate şi de emfatizare.

BIBLIOGRAPHY

1. Avram, Mioara, *Gramatica pentru toţi*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
2. Dascălu Jinga, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002
3. Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009.
4. *Gramatica limbii române*,vol. II, *Enunţul*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005.
5. Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coordonator), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013.
6. Pop, Liana, *Verba volant; recherches sur l'oral*, Editura Echinox, Cluj-Napoca, 2004.

[71]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 34.
[72]Gheorghe Mihaela, Stanca Măda, Săftoiu Răzvan (coordonatori), *Comunicarea la locul de muncă*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, 2009, p. 42.
[73]Dascălu Jinga, Laurenţia, *Corpus de română vorbită (CORV). Eşantioane*, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2002, p. 230.

TRANSLATION OF ADVERTISEMENTS – STAYING TRUE TO THE BRAND

Alexandra Georgiana Sălcianu

PhD Student, Politehnica University of Bucharest

Abstract: Irrespective of domain, the translating process resembles a journey, and travelling from one language to another definitely implies encountering a different culture – people with various customs and beliefs, which has to be appropriately transposed in the translated advertisement.
In this paper, the focus will be on translation issues in terms of advertising texts, a process that can easily create serious damage to a brand image if factors such as localization and correct transposition of ideas and metaphors are not observed.
Keeping the brand and the original idea of the advertising campaign underlying the advertisement text should be a priority of the translator, a rather difficult exercise, with the expansion of numerous brands worldwide and the need of transposing the original advertising campaign texts into many different cultures.
The main aspects that can help the translator to preserve the essence of the original message and avoid cultural mismatches and/or blunders when switching from the original language to the target one will be discussed and examples will be provided.

Keywords: translation issues, advertisement as a text type, cultural mismatches, brand identity

1. Literary translations vs translations of advertising texts – a comparison

The field of translations is a very vast one, and it includes a variety of texts, from translations of fiction to translations in fields such as science, medicine and so on. The two types of translations that will be addressed in this paper are:

(i) the literary one and
(ii) the translation of advertising texts.

We will attempt to compare these categories, particularly focusing on the specific features that make the difference between the advertising and literary element. With literary translations, the source texts are based on fictional content and, in comparison with other types of translation, this one has two functions, viz:

(i) *rendering information to the reader*
(ii) the *aesthetic function*

The latter function can be sensed in the translator's effort to re-create images with artistic value – presenting characters, descriptions, lyrical texts, that have a powerful impact upon the readership.[1]

The main purpose of a literary translation is to transpose a specific image or nuance of the literary work, therefore a simplistic literal word by word translation would definitely be of no avail in this situation, because it cannot render the depth and very essence of the original text. A good translator's approach would be to firstly read the entire text to understand the defining features of the text in order to take appropriate decisions in terms of range of vocabulary register and level of formality.[2]

[1] *Literary translations*; http://www.polyglot.lv/en/industries/literary-translations

[2] Idem

By way of comparison, beside information rendering and the aesthetic function of the translations of literary text, any *advertising text* has one more function that should be preserved. i.e. the *persuasive* one, therefore the translation should maintain it.[3]

As a matter of fact, it is not the translator's responsibility to create an appealing text to the targeted sector of the market, but to keep its function of persuasion, by evidencing it with the help of the magic of well-chosen lexical and stylistic options.

According to Guidere, the quality of advertising place an important role in marketing, at international level. In such a case, the main question that arises is *How can we sell a standardized product to local and different consumers?*[4] This represents one of the serious challenges that translators of advertising texts will always have to cope with, namely identifying the best ways and means of molding the translated advertisement in function of the particularities of the targeted market in terms of cultural and social aspects.

We agree with Guidere on the fact that there are quite numerous countries for which the cultural factor is strongly marked; consequently, communication, including that via advertising, should be adapted to the specific local environment. Thus, two categories of components should be taken into consideration, mainly:

(i) socio-cultural element (religion, mores, habits, ethical norms),

(ii) politico-legal element (political system, restrictions, regulations).

Compared to a translator specialized in translating fiction, the one who deals with advertising text one should focus a lot more on the two above mentioned paradigms, in order to ensure the success of the advertising campaign message in the target language, however, without disregarding the stylistic quality.[5]

To conclude at this point, the translator of advertising texts seems to have more responsibility than a literary one, with the image of the brand literally depending on them to a high extent. Hence, the aim of this paper is to raise awareness of the difficulty of this type of translation and to cast a glimpse on how to respect and preserve the identity of a specific brand when the company turns international.

2. Translation of ads – accepting challenges

As mentioned in the previous section, there are challenges to be faced irrespective of the type of translation, but the process of translating advertising is by far more complex.

One significant challenge that advertising text translators encounter is represented by the *high expectations* of the society. Such requirements were generated as a result of the process of globalization that has pushed people to expand their businesses abroad in order to increase profit. Taking into consideration this tendency, the quality and appropriateness of the translations of texts specific to advertising campaigns have increased in importance. To reach the targeted level, it is mandatory that business people should cooperate in high-level teamwork with translators.[6]

From promotional campaign texts and up to product and/or service descriptions and other types of advertising texts, the translators' work represents an indispensable element that can raise the public awareness of the brand and make its products or services more appealing to the public.

One of the most significant risks when localizing an advertising campaign is to assume that the advertisement that seemed quite suitable in the country of origin, could not be appropriately translated into the target market language. Localizing and adapting the campaign to the target culture are parts of a process that helps business people to avoid failure in foreign markets.[7]

---

[3] Stefan, T.; 2019; *7 Functions and Effects of Advertising*; https://smallbusiness.chron.com/7-functions-effects-advertising-24542.html

[4] Guidere, M.; *The Translation of Advertisements: from Adaptation to Localization*; https://www.translationdirectory.com/article60.htm

[5] Idem

[6] *Make sure your global marketing isn't lost in translation*; https://www.marketingweek.com/marketing-translation/

[7] Idem

The predominant error that can affect the impact of advertising campaigns is the utilization of a literal type of translation upon crossing the national border. This kind of defective translation is frequently found in the content of social media, among the words and expressions that are culture-specific and implicitly inappropriate in the targeted culture, as well as in catalogues of presentation, or in the specific product description.[8]

A successful marketing campaign relies on the ability to phrase appropriately, according to the target culture, *keeping the original idea and message* of the brand, this being another element that challenges translators. As a word may have several meanings in the target language, a good translator becomes aware of all of them by making a research before writing the final draft.[9]

3. Successful vs unsuccessful translations of advertisements - Exemplifying and analysis

3.1. Examples of successful translations of advertisements

A relevant example of a good translation is the German slogan for *BMW MINI* - "Die Dunkelheit wird Augen machen", which in English, is translated literally, would give "The darkness will be all eyes". The translators realized that there was no real equivalent for the German phrase in the English language, preferring to maintain the idea by suggesting a totally different phrase, in order to render it, namely "Light up the night", a line that also renders the flair. In order to ad more impact to the advertisement, the photo was preserved. It showed the MINI car placed in the dark, with the headlights resembling a pair of bright eyes, due to the fact that in both languages the key image of visibility in the could be preserved.

In the second example provided below, the same attention to details of the translator contributed to the success of the advertisement for *Levi's Curve ID Jeans* in a different country. The key idea of the entire advert was to emphasize the capacity of the product to fit a variety of feminine body shapes. The original slogan in English was "No two Sarahs are alike", Sarah being a common name in English. The line suggested that each woman has her unique particularities which will be preserved by the product advertised. Success was attained on the German market due to the fact that the translator changed the name Sarah by the name Julia, which is a popular name in Germany. The key idea was preserved and the result was a very appropriate for the German culture advertisement: "Jede Julia ist einzigartig" (meaning "Every Julia is unique").[10]

3.2. Advertising translation failures

Out of the numerous examples of translation mistakes that have flooded over the media, causing amusement and at the same time contributing to a commercial disaster several typical ones are presented in what follows.

Maybe one of the most terrible translation errors in the advertising domain has made its way into KFC's advertising campaign for the Chinese market. An informal register phrase quite "tasty" in English such as "finger-lickin' good" was turned into Chinese as "cannibalistic", becoming "We'll eat your fingers off". The cause was an extrapolation in a literal manner of the "finger-lickin'" phrase, the translator being unable to find an equivalent in meaning specific to the Chinese language.[11]

Another cause for an inappropriate translation that has ruined an advertising campaigm is represented by one of *Parker Pen* slogans, "It won't leak in your pocket and embarrass you", which was translated into Spanish, in Mexico, as "It won't leak in your pocket and make you pregnant". The monumental translation error occuring on the Latin American market was obviously due to the

[8] Idem
[9] Idem
[10] Johnson, T.; 2018; *How Global Brands Translate International Ad Copy & Creative*; https://tinuiti.com/blog/ecommerce/translate-international-ads/
[11] Stampler, L.; 2012; *The 11 Worst Foreign Ad Translation Fails*; https://www.businessinsider.com/worst-foreign-ad-translation-fails-2012-5

fact that the word "embarrass" is a homonym of "embarazo", which means "pregnancy" in Spanish.[12]

4. Concluding remarks

There is a need for educated translators of advertisements, with high awareness of both the cultural and linguistic aspects of the target language, which include religion, beliefs or customs, in order to avoid blunders and mismatches. On the other hand, business people aiming to expand should also develop good grasp of the target language and culture, perhaps even by consulting with native people in this respect. Good preparation becomes essential before launching a successful advertising campaign based on a translated version of the brand, slogan and copy, in order to ensure avoidance of failures due to causing the product or service being advertised to be ridiculed and implicitly turn the whole enterprise into financial lost.

BIBLIOGRAPHY

1. Guidere, M.; *The Translation of Advertisements: from Adaptation to Localization*; https://www.translationdirectory.com/article60.htm
2. Johnson, T.; 2018; *How Global Brands Translate International Ad Copy & Creative*; https://tinuiti.com/blog/ecommerce/translate-international-ads/
3. *Literary translations*; http://www.polyglot.lv/en/industries/literary-translations
4. *Make sure your global marketing isn't lost in translation*; https://www.marketingweek.com/marketing-translation/
5. Stampler, L.; 2012; *The 11 Worst Foreign Ad Translation Fails*; https://www.businessinsider.com/worst-foreign-ad-translation-fails-2012-5
6. Stefan, T.; 2019; *7 Functions and Effects of Advertising*; https://smallbusiness.chron.com/7-functions-effects-advertising-24542.html

[12] Idem

THE SOCIO-CULTURAL VALENCIES OF THE TEXTILE TERMS

Angelica Preda

PhD Student, University of Craiova

Abstract: The textile activity constituted one of the first actions of human beings, the history of this field blending with that one of humanity. The textile products are daily used by the man, the need of protection the body through clothes being one basic. But, the wish for uniqueness and of social differentiation led to the appearance of the fashion. The most changeable sector of the social life, the fashion, was strongly connected to the cultural evolution of the mankind. The civilisation dictated the vestimentary trend and it was dictated by the results of the scientific discoveries, including those ones from the textile field. The appropriation of the textile lexicon presumes the understanding of the socio-cultural context of terms formation.

Keywords: industry, textile, civilisation, history, terms

Fiecare cuvânt al unei limbi este legat de un moment istoric, de un eveniment social. În funcție de momentul creării sau al intrării în limbă, lexemele conțin mult mai multe informații decât sensul unanim recunoscut. Aceste mesaje subliminale vizează elemente de cultură și civilizație. Domeniul textil a fost unul dintre sectoarele care a determinat evoluția socială, amintind numai câteva momente: legarea culturilor orientale de cele europene prin Drumul Mătăsii, Revoluția Industrială determinată de apariția mașinilor textile automate, în special a războiului de țesut, sclavia modernă de pe continentul american, unde negrii culegeau „aurul alb", bumbacul, etc.

Pe teritoriul românesc, activitățile textile cunosc o lungă și intensă practicare, fapt ce a determinat conceperea, de către geniul creativ popular, a unor mituri. O astfel de credință este cea a ***Joimăriței***. Acest personaj fantastic, cu o înfățișare respingătoare, apare în Joia Mare[1] pentru a pedepsi fetele și femeile leneșe la tors și dărăcit. Cele care mai au fibre netoarse sunt pedepsite cumplit, fiind lovite peste degete cu vătraiul încins. Pentru a o înșela, fetele afișează o bucată de pânză lucrată în anul precedent și ard câlți. Vigilentă, Joimărița observă trucul lor și le ceartă aspru: „Pute-a câlți,/ Pute-a feștilă,/ Pute-a lene de copilă,/ Pute-a pânză nețesută/ Și-a nevastă nebătută". Astfel, Joimărița devine un personaj justițiar, ce sancționează lenea, fiind patroana torsului și a țesutului. De la acest sens, termenul a obținut o accepție conotativă, caracterizând o femeie foarte urâtă, lexemul înregistrând și procesul antonomazei (M-a apostrofat o joimăriță.). Observăm că modul în care se realizau activitățile textile a constituit în societatea românească un criteriu de calificare al omului.

Dintotdeauna, monarhia și-a reconfirmat poziția și prin vestimentație. În lumea romană, ***purpura***, stofa scumpă de culoare roșie, era destinată numai demnitarilor de cel mai înalt rang (împărați, consuli). Termenul și-a extins sensul și au fost astfel denumite veșmitele de ceremonie create din acest material, purtate de regi, nobili, arhierei etc. Astfel, a apărut asocierea lexemului cu puterea. Cu această semnificație este utilizat cuvântul de către poetul nepereche în poemul „Împărat și proletar", în care denunța o inechitate socială și îndemna lumea la revoltă: „Sfărmați tot ce arată mândrie și avere,/ O dezbrăcați viata de haina-i de granit,/ De purpură, de aur, de lacrimi, de urât".

Pe teritoriul românesc, în Evul Mediu dominat de expansiunea otomană, ***caftanul*** (< tc. *kaftan*) a constituit un simbol al rangului înalt. Caftanul era o manta lungă și largă, de proveniență orientală, împodobită cu fir de aur sau de mătase (și cu blană), cu mânecile lungi până în pământ și

[1] Numele personajului este un compus sudat de la denumirea zilei religioase când apare creatura: *joi + mare + -iță.*

despicate la umeri, purtată de domnitori și boieri. Dacă sultanul trimitea în dar unui boier această prețioasă haină, gestul simboliza recunoașterea oficială a persoanei. Așa a apărut expresia *a se îmbrăca în caftan* care semnifică „a se ridica la rangul de domn sau de boier". Un obiect de o asemenea însemnătate necesita o atenție specială, astfel apărând meserie de *caftangiu* (< tc. *kaftanci*), termen prin care era numit slujbașul domnesc însărcinat cu îngrijirea caftanelor domnitorilor și ale noilor boieriți.

O simbolistică asemănătoare cu cea a caftanuluia avut-o ***cabanița*** (< tc. *kabaniça*; cf. și bg. *кабаница*, srb. *kabanica*), mantaua scumpă, cusută cu fireturi, împodobită cu pietre prețioase și cu blană, care, primită în dar de la sultan, era purtată de domnitor la înscăunare sau de boierii români la solemnități.

Un semn al ierarhiei din perioada fanariotă era și ***gugiumanul***. Turcismul (< tc. *gücemin*) denumea căciula de samur, purtată, în trecut, de domnitori și de boieri, ca indiciu al demnității lor.

Termenul ***jartieră*** (< fr. *jarretière*), cu varianta populară *jartea*, apare în denumirea unui titlu de noblețe – Ordinul Jartierei. Sintagma denumește un ordin de cavaleri din Anglia medievală, instituit, în secolul al XIV-lea, de regele Eduard III, ai cărui reprezentanți purtau o jartieră pe genunchiul stâng, ca îndemn ironic pentru a nu comenta nefavorabil o exprimare sau o situație ambiguă. Originea denumirii acestui titlu o reprezintă o întâmplare comică: contesei de Salisbury, amanta regelui, i-a căzut jartiera la un bal, iar însuși suveranul a fost cel care a ridicat-o. Cuvintele pe care le-a rostit regele, anunță viitorul obiectului vestimentar: „**Messieurs, honni soit qui mal y pense**! Ceux qui rient maintenant seront un jour très honorés d'en porter une semblable, car ce ruban sera mis en tel honneur que les moqueurs, eux-mêmes le rechercheront avec empressement"[2]. Material, distincția este reprezentată de o broșă în formă de jartieră, pe marginea ei fiind gravată, cu litere de aur, deviza Ordinului – *HONI • SOIT • QUI • MAL • Y • PENSE*, structură ce amintește de momentul jenant.

Tot în spațiul englezesc își găsește originea și lexemul ***raglan***. Termenul denumește o croială specială a unor obiecte de îmbrăcăminte, la care mâneca începe de la răscroiala gâtului, dar și un palton sau pardesiu care are o asemenea tăietură. Această haină a fost purtată de FitzRoy James Henry Somerset, Lord Raglan, generalul englez care și-a pierdut brațul în lupta de la Waterloo, având nevoie de o astfel de croială.

O personalitate a Franței secolului al XIX-lea a fost Léon Gambetta, om de stat republican, ce a susținut votul universal, presa liberă și separarea Bisericii de stat.[3] Melonul, pălăria de fetru, tare, cu calota ovală și borurile ușor răsfrânte purtată de politician îi păstrează numele: ***gambetă***. Articolul vestimentar s-a purtat și în secolul trecut, făcând parte din recuzita unor celebri actori, precum Charlie Chaplin, Stan și Bran etc. În cultura românească, numele președintelui consiliului de miniștri a fost făcut cunoscut de opera lui I.L. Caragiale. Conu' Leonida, personajul ridicol din comedia „Conu' Leonida față cu reacțiunea", rostește cinica frază a lui Niccolo Machiavelli, pe care i-o atribuie „nemuritorului Gambetta".

Un alt nume de pălărie derivat dintr-un antroponim este ***joben*** („pălărie bărbătească, înaltă, tare, de formă cilindrică, de obicei de culoare neagră, purtată astăzi numai la ceremonii; cilindru", DEXI, p. 1001). Respectivul termen textil apare numai în limba română, el fiind creat după numele pălărierului francez care realiza aceste obiecte în București, în secolul al XIX-lea, Pr. Jobin. Lumea bună care purta distinsul articol din perioada La Belle Époque este evocată în versurile melodiei „Vremuri", interpretată de formația Pasărea Colibri: „Hei, tramvai/ Cu etaj și tras de cai/ Hei, joben/ Ce umblai la Mon Jardin". În stihurile aceluiași cântec se face referire la alte două articole vestimentare care au constituit elemente de protest, de revoluție culturală, pantalonii de piele, purtați de adepții muzicii și mișcării rock, și fusta mini: „Hei, pletoși/ Cu pantaloni strâmți și soioși/

[2] *Domnilor, neruşinat să fie cel ce se gândeşte la rău*! *Cei care râd acum se vor simți, într-o zi, foarte onorați să poarte o panglică asemănătoare, întrucât această panglică va fi aşezată într-o asemenea onoare, încât zeflemiştii înşişi o vor căuta curtenitor*.

[3] Cf. *Petit Robert. Dictionnaire universel des noms propres*, p. 702.

Chitariști/ Zgomotoși și fantezişti/ Mini-jup/ Foarte scurt și strâns pe trup". ***Minijupa*** (< fr. *minijupe*), purtată în a doua jumătate a secolului trecut, a reprezentat un element de emancipare feminină, o imagine de rebeliune împotriva canoanelor sociale, morale, dar și politice. A fost modul elegant prin care femeile au cerut egalitate în drepturi cu bărbații, distrugând vechea imagine a mamei casnice. Totodată, obiectul vestimentar este și un simbol al revoluției sexuale, femeile fiind mândre de senzualitatea lor, ascunsă în trecut de o falsă pudicitate. Din termenul compus, s-a detajșat elementul inițial, care este utilizat ca adjectiv ce însoțește substantivele „fustă", „rochie" sau „modă", desemnând un stil (*moda mini*).

Un material textil care a revoluționat lumea modei a fost ***nailonul***. Ciorapii de damă creați din firele sintetice se caracterizau prin suplețe și erau doriți de orice femeie. Apariția fibrei este plasată înaintea celui de-al Doilea Război Mondial, dar, în timpul conflagrației, producția a fost canalizată numai pe articole militare, astfel că a apărut o piață neagră a finilor ciorapi. După încheierea conflictului mondial, când s-a reluat vânzarea respectivelor articole vestimentare, s-a înregistrat o cerere masivă, soldată cu cozi imense în fața magazinelor, uneori încheiate cu acte de violență. Fenomenul a fost cunoscut sub numele de „revoltele nailonului".

Apăruți în secolul al XIX-lea, ***blugii*** au scris istorie veacul trecut. Prin anii '60, pantalonii albaștri creați inițial din cânepă, apoi din bumbac, au fost preluați de mișcarea flower-power, reprezentând un simbol al revoltei sociale. Artistul american Neil Diamond a compus melodia „Forever în blue-jeans", care a impus o modă, ce a depășit chiar și „cortina de fier".[4] Forma completă a termenului este *blue jeans* sau *blue-jeans*, substantivul amintind fibra inițială: *jean* „pânză de cânepă". De fapt, numele articolului derivă din toponimul Geneva, fiind o prelucrare a expresiei franceze *bleu de Gênes* (albastru de Genova). Pantalonii se mai numesc *jeans* [*ğins*], din structura inițială păstrându-se numai elementeul secund, fără adjectivul ce preciza culoarea materialului.

În secolul trecut, s-a purtat un articol vestimentar destul de scump pentru populația României: ***alendelonul***. Haina de piele de oaie îmblănită este denumită astfel după numele celebrului actor francez Alain Delon, cel care a purtat cojocul în filmul care i-a deschis calea recunoașterii mondiale, „Rocco și frații săi". Substantivul este un exemplu de antonomază, numele propriu compus devenind un termen comun simplu, ce a cunoscut o adaptare grafică, scrierea redând pronunția.

Brasarda (< fr. *brassard*) este o fâșie de stofă care se poartă în jurul brațului pentru a indica o calitate sau o stare a unei persoane (semn de doliu). O utilizare specifică este cea din cadrul grevei japoneze, în care muncitorii nu încetează lucru, ci își marchează forma de protest prin purtarea acestei banderole albe.

Explicarea semnificației conotative a termenilor textili, a simbolisticii sociale a acestora este extrem de importantă pentru înțelegerea legăturii dintre limbajul domeniului tehnic analizat și evoluția culturală a umanității. Alegerea unor elemente de vestimentație drept simboluri ale revoltei și ale emancipării (*blugii, minijupa, brasarda*) subliniază însemnătatea sectorului textil pentru om. De asemenea, alte articole de îmbrăcăminte, de-a lungul vremurilor, au reprezentat pecetea unor ierarhii (*caftanul, cabanița, gugiumanul, purpura*). În acest sens, pledăm pentru cunoașterea istoriei domeniului textil și, implicit, a evoluției terminologice aferente.

BIBLIOGRAPHY

Berchină, Doina (1998), *Mic dicționar subiectiv de modă contemporană*, București, Editura Nemira.

Laiu-Despău, Octavian (2007), *Dicționar de eponime. De la nume proprii la nume comune*, București, Editura Saeculum.

Le Petit Robert 2. Dictionnaire universel des noms propres (1991), Paris, Dictionnaires Le Robert.

[4] Mihai Ioana, *Educația folclorică*, p. 10.

Le Robert Collège (1997), Paris, Dictionnaires Le Robert.
Ioana, Mihai, *Educaţia folclorică*, în „Obiectiv Mehedinţean”, Nr. 100, 17 noiembrie 2019, p. 10, Anul XXI.

Hardouin-Fugier, Elisabeth, Berthod, Bernard, Chavent-Fusaro, Martine, 2005, *Les étoffes. Dictionnaire historique*, Paris, Les Éditions de l'Amateur.

SIGLE

DEXI = Eugenia Dima (coordonator ştiinţific), Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române, Italia, Editura ARC&GUNIVAS, 2007.
DEX - ȘT TEX = Academia Română, Comisia de terminologie pentru științele exacte, *Dicționar explicativ pentru știință și tehnologie. Textile*, București, Editura Academiei Române, Editura Agir, 2006.

LA TRADUCTION DE LA LITTERATURE POUR LES ENFANTS

Andronic Runcan Cristina-Ionela

doctorante en cotutelle entre l'Université « Stefan cel Mare »de Suceava et l'Université Paris Sorbonne V « René Descartes »

Abstract:Translation has been a subject much debated during the centuries. The present paper is part of an extended study aimed at recording the appearance and evolution of the concept of children's literature translation.
This work has been generated as a totalizing analysis of the various theories of literary translation and its essential characteristics as well as, in particular, the theories and traits of translation for youth. During this work, we exposed a classification of translation methods used to make the transfer between the source language and the target language which depends on the purpose of the translation. In the end of this work we presented some difficulties in the translation of Eugen Ionescu's book Contes 1,2,3,4 from french to roumain.

Keywords: translation of literary texts for children, the systematic study of the translation act, methods specific to translation, Eugene Ionescu's infantile creative universe

Traduire la littérature pour la jeunesse signifie traduire des situations et des textes dans leur contexte car « La situation et le but sont une partie intrinsèque de toute traduction »[1]. D'une part, les traducteurs apportent à la traduction leur héritage culturel et d'autre part leur expérience de lecture et leur propre vision concernant l'enfance.

Les développements actuels dans la recherche sur la traduction de la littérature pour enfants sont interdisciplinaires et visent à contribuer à la compréhension des questions théoriques, des développements historiques et de la pratique professionnelle.

Les adaptations des textes des enfants sont dues à des suppositions selon lesquelles les enfants ne possèdent pas les connaissances et l'expérience des adultes et n'ont qu'une capacité limitée à assimiler le non-familier et l'étranger. Les traducteurs doivent être conscients des caractéristiques stylistiques et des modes d'adressage appropriés pour différents groupes d'âge. Au cours des dernières décennies, les traducteurs ont généralement fait preuve d'une plus grande confiance dans la capacité des enfants de s'adapter à la diversité. Les enfants les plus jeunes entendent des histoires plutôt que de les lire, donc, le son et le rythme jouent un rôle essentiel lorsqu'ils découvrent le pouvoir du langage et du récit. Les traducteurs doivent aborder l'élément visuel, en essayant de préserver la relation complexe entre l'image et le texte.

L'analyse textuelle est une partie essentielle de tout processus de traduction. Christiane Nord signale également dans son livre *Text Analysis in Translation* que chaque « un modèle d'analyse de texte » doit être « orienté vers la traduction » comprenant trois ensembles de facteurs : extratextuel, situationnel (qui ? Pourquoi ? à qui ?) et intratextuel (quels éléments non verbaux ? dans quels mots). L'analyse textuelle doit toujours avoir lieu «de haut en bas », d'un niveau à l'autre, d'un texte à l'autre », souligne Snell-Hornby, car toute traduction a une fonction communicative qui influence la façon dont les textes traduits sont analysés.

Notre étude examine la traduction de la littérature pour enfants. Il met en évidence les pertes de traduction et les pannes probables causées par les différences culturelles et idéologiques entre le français et le roumain. En raison de cela, les pertes de traduction sont idéologiques et culturelles.

[1] Oittinen, Riita. Translating for Children. New York: Garland Publishing, Inc. 2000. p.3

Cet écrit examine également les différentes stratégies utilisées par les traducteurs pour faire face à ces contraintes. Certaines recherches dans ce domaine montrent que les traducteurs ont tenté de combler l'écart qui pourrait résulter de la traduction littérale. Les résultats révèlent que les traducteurs ont utilisés diverses stratégies de traduction, y compris des modifications, des omissions et, parfois, des ajouts, pour éviter les malentendus culturels et idéologiques. Les essais des traducteurs de véhiculer certaines idéologies dans le texte n'ont pas toujours été couronnées de succès car ils ont délibérément ou involontairement ignoré le fait que un bon nombre d'idéologies présentées ne sont pas adaptées ou acceptables pour les lecteurs cible- les enfants roumains.

La littérature pour la jeunesse et la littérature d'enfance ont constitué un sujet abordé par une multitude d'écrivains dans leurs ouvrages. D'ailleurs cette littérature a été considérée comme une littérature spéciale car elle se concentre sur « *l'âge de l'innocence* et *l'âge de la joie* » tout en étant un outil pour les enseignants dans la formation et apprentissage des enfants en leur enrichissant les horizons de la pensée et le vocabulaire qui devient ainsi vastes.

La littérature pour enfants est hétérogène non seulement dans sa diversité de modèles et dans la relation avec les lecteurs, mais aussi dans l'accomplissement de diverses fonctions. En appartenant simultanément à deux systèmes, les systèmes littéraire et éducatif, cette littérature enseigne des valeurs, d'idées et de normes sociales, culturelles et éducatives.

Comme le souligne Fernandes (2004, p.42) d'un point de vue social, la littérature pour enfants est un instrument de socialisation puissant où le langage joue un rôle clé dans le développement des enfants en tant qu'être social.

En ce qui concerne les aspects éducatifs des livres pour les enfants, Lajolo et Zilberman (2007, p.17) augmentent que les liens entre la littérature et l'école commencent au moment où l'enfant débute à « consommer » des œuvres imprimées qui lui sont destinées Les traductions, en plus de leur fonction de divertissement, elles servent aussi de véhicules instrumentaux et idéologiques, pouvant être manipulées pour se conformer aux exigences du marché ou aux idées et valeurs qui priment dans une société donnée.

L'association avec la scolarité donne à la littérature enfantine un statut d'outil utile, capable de développer des compétences de lecture. Ceci est complété par l'exigence d'adéquation du langage et du contenu pour comprendre les lecteurs et leurs compétences en lecture (PUURTINEN, 1998 p.2). Fernandes (2004) ajoute que ces ajustements devraient être faits pour rendre le texte agréable et motivant, encourageant ainsi les enfants et les jeunes à continuer de lire.

La littérature pour les enfants a été théorisée par les spécialistes qui ont essayé de la caractériser. Parmi les plus importants traits on peut mentionner : le spécifique, le caractère cognitif et l'expressivité**.** Par exemple : dans les contes de fées et la littérature fantastique dont on peut mentionner *Harap alb* d'Ion Creanga, les qualités concernant l'esthétique du langage et son but formatif et éducatif sont très importantes. Ce livre est un bildungsroman qui a un caractère instructif-éducatif et joue beaucoup sur les notions du bien et du mal tout en mettant en avance des principes et des valeurs primordiales pour l'humanité.

Traduire la littérature pour les enfants signifie une rencontre constante avec des difficultés spécifiques pour ce genre littéraire mais aussi de trouver des méthodes et des procédés soumis à des contextes, époques et auteurs différents.

La traduction de la littérature pour enfants est reconnue par Jobe (1996, p.513) comme l'une des tâches les plus exigeantes et les plus compliquées pour les traducteurs. Il dit que traduire pour les enfants et les jeunes est un défi complexe dans lequel le traducteur est confronté à des dilemmes tels que : produire une traduction littérale ou libre / mot à mot/sens pour sens, tout en préservant la fluidité du texte. En choisissant l'un ou l'autre, les traducteurs prennent des risques inhérents aux choix qu'ils font. La proximité excessive du texte source (la littéralité) peut entraîner un manque de vitalité ou rendre le texte difficile à lire. Une version adaptée, d'autre part, peut retirer du texte des éléments indissociables. De plus, l'adaptation peut conduire à une simplification excessive de la narration au point de rendre le texte traduit difficile à lire.

Bastin (2009) explique que l'adaptation peut être comprise « comme un ensemble d'interventions translationnelles qui aboutissent à un texte généralement non accepté comme traduction, mais reconnu comme une représentation du texte source ». Le terme est normalement associé à la traduction de la littérature pour enfants. Cette association peut être due aux changements requis et aux ajustements apportés à la création du message ciblant un nouveau public, car les besoins sociolinguistiques de ce nouveau public sont configurés différemment par le texte source. Des techniques telles que la paraphrase, l'omission et l'addition sont couramment utilisées dans ce cas. La notion d'adaptation est encore confuse par rapport à celle de la traduction. La traduction serait plus liée à l'idée de fidélité par rapport à l'original, donc plus proche du texte source, tandis que tout recul, coupure ou déviation signalés comme transgression à ce qu'on appelle l'original, serait associée à l'adaptation. L'adaptation peut être appliquée localement à des parties d'un texte ou globalement à l'ensemble du texte.

Dans le champ des discussions sur la traduction, des questions sur les spécificités de la traduction pour enfants / jeunes et adultes se posent souvent. Y a-t-il une différence entre eux ? La traduction pour enfant / jeune lecteur est-elle plus facile ou plus complexe ? Klingberg (1986, p.10) précise qu'il est impossible d'établir des limites claires entre les problèmes liés à la traduction des livres des enfants et ceux des livres pour adultes. À bien des égards, les problèmes sont les mêmes, mais parfois la littérature pour enfants peut apporter des défis plus complexes qui nécessitent une plus grande attention du traducteur (questions théoriques et méthodologiques). Cette distinction est peut-être l'une des raisons pour lesquelles la traduction pour les enfants est une tâche simple, moins sujette à la recherche universitaire. Van Coillie et Verschueren (2006, p. 5-6) corroborent l'argument de Klinberg. Les auteurs expliquent que la prise de conscience du fait que la traduction pour un jeune public ne diffère pas de la traduction pour les adultes est essentielle pour l'émancipation d'un domaine de recherche négligé depuis tant d'années. Néanmoins, ils ajoutent qu'aujourd'hui, la traduction de la littérature enfantine, reconnue comme un défi littéraire et non moins exigeante que la littérature adulte, l'utilisation créative et ludique du langage pose des obstacles encore plus grands.

O'Sullivan (2013,p.90) présente cinq questions considérées étant centrales dans la traduction de la littérature pour enfants: *la domestication / l'internationalisation*, *l'image de enfant / de l'enfance* (du point de vue du traducteur et de la société cible), *la relation communicative asymétrique entre les médiateurs adultes, les enfants et les jeunes lecteurs*, *la lisibilité et les aspects sémiotiques* (image et texte). Il existe une quantité importante d'éléments tels que : le jeu de mots, les rimes, le non-sens et l'onomatopée, qui exigent un haut degré de créativité du traducteur. Tabbert (2002, p13) explique que le traducteur de la littérature pour les enfants doit faire face à de nombreux défis. Parmi ces problèmes, l'auteur signale des difficultés liées à la source des textes, par exemple : le registre, les variations dialectales et sociolectes, la stylistique, la combinaison d'images et de textes, les références culturelles, l'utilisation ludique du langage et le double public cible (enfants et adultes).

Le statut périphérique de la littérature enfantine dans le système littéraire permet au traducteur de prendre beaucoup de libertés avec ce type de texte. Ainsi, le traducteur peut se permettre de manipuler le texte lorsqu'il coupe, omet, ajuste le langage ou ajoute des informations, en fonction du but recherché. Cependant, ces procédures sont autorisées, comme l'explique Shavit (2006, p.26), si le traducteur accepte deux principes fondamentaux dans la traduction de la littérature enfantine: l'ajustement du texte pour le rendre approprié et utile à son public cible(en conformité avec les relations sociales qui déterminent ce qui est bon pour les enfants) et l'ajustement de l'histoire, la caractérisation et le langage se référant aux perceptions de la société sur la capacité du public cible à lire et à comprendre le texte.

Selon Alvstad (2010), le texte peut être manipulé par le traducteur de deux manières : en le simplifiant, afin de le rendre plus accessible au lecteur ou en augmentant sa densité lexicale (comme moyen d'enrichir le vocabulaire de son lecteur). Shavit (2006) évoque le cas des adaptations de classiques généralement simplifiées en raison de la croyance répandue selon laquelle les enfants et

les jeunes lecteurs sont incapables de lire de longs textes. Les omissions, à son avis, sont le résultat de deux critères fondamentaux : les normes morales acceptées et exigées par le système dans lequel le public est impliqué et le niveau hypothétique de compréhension

Le rythme et la musicalité sont aussi très importants et ont un rôle fondamental dans la littérature pour la jeunesse et dans sa traduction. Certains auteurs ont une prédilection pour certaines répétitions, formules ou pour une construction au niveau des syntagmes ou des noms propres qui ensemble, peuvent contourer une certaine et spécifique musicalité. Ulla Bruncrona a affirmé que « le plus grand problème c'est évidemment la musicalité ».

La traduction des textes pour les enfants est un mécanisme très alambiqué qui enjoint ''le respect de L`Autre et le respect de L`Enfant, l`ouverture au monde et à Autrui, et non pas son « infantilisation`` à tout prix et son enfermement artificiel dans sa propre culture. » (Constantinescu : 2008 : 136).

La littérature de l'enfance et l'imaginaire de l'avant-garde

La fusion entre la littérature de l'enfance et l'imaginaire de l'avant-garde est réalisée à travers les étapes de la consubstantialité, compte tenu de l'intérêt des écrivains d'avant-garde pour ce genre littéraire. Plus qu'un genre marginal, la littérature pour enfants est le dépositaire de formes et de représentations illustrant des hypostases modernistes moins explorées.

Les Contes 1,2,3,4 d'Eugène Ionesco décrivent un monde renversé qui conquiert le lecteur, indépendamment de l'âge, à travers la façon dont les dialogues sont construits, les discussions entre père et fille étant un mélange original de naïveté apparente et absurde, ludique et ironique, de tous les jours et fantastique, banale et imprévisible.

La symétrie récit / image trouve une illustration fidèle dans la dernière partie de Conte 1 quand Josette rencontre une autre fille dans un magasin et, dans un dialogue naturel d'enfance, lui demande si elle veut jouer avec elle et comment elle s'appelle. Le nom de la fille est Jacqueline, et Josette trouve l'occasion parfaite pour traduire l'histoire racontée par son père dans un vrai dialogue :

«Știu, îi spune Josette fetiței. Pe tăticul tău îl cheamă Jacqueline, pe frățiorul tău îl cheamă Jacqueline, pe păpușa ta o cheamă Jacqueline, pe bunicul tău îl cheamă Jacqueline, pe căluțul tău îl cheamă Jacqueline, pe casa ta o cheamă Jacqueline, pe olița ta o cheamă Jacqueline... » (Ionesco 2010 : 24).

Les diminutifs, en général « présentent le référent comme ayant des dimensions plus petites que le mot de référence du mot de base » (Avram M., 1999, p.449) et sont formés avec des suffixes spécifiques, la signification «étant établie en opposition à la signification du référent. Dans le passage présenté les diminutifs ont un rôle très important et sont utilisés pour exprimer l'affection de personnage principale, la petite Jacqueline vis-à-vis des objets et êtres qui l'entourent. On peut observer aussi le fait que les diminutifs sont utilisés pour minimaliser la valeur de l'objet et pour faire le texte plus accessible au public cible-les enfants.

L'attention de tous les adultes dans le magasin va à Josette, et le tableau de Delessert capte l'essentiel du moment : au-dessus d'un groupe de personnes dont on ne voit que les jambes, se dresse un œil géant et creux, visant Josette. Le seul adulte raisonnable, la ménagère Jaqueline avait prévenu son père que « – O să-nnebuniți fetița, domnule!»(Ionesco 2010:18). Témoin de l'incident dans le magasin, elle assure également au présent que les fables ne sont pas de l'enfant mais de son père : « Nu vă faceți griji, spune calm menajera, astea-s poveștile tâmpite pe care i le spune taică-său.» En comparant l'adjectif du texte d'origine « histoires *idiotes*» avec celui du texte cible, on peut observer que Vlad Russo n'a pas gardé l'adjectif de la langue source, qui avait le même équivalent en roumain «povești *idioate*» mais il a remplacé cet adjectif avec le mot «tâmpite». Ainsi, il a transformé le registre soutenu de français en registre familier dans la langue cible pour que le texte aie une plus grande charge affective. Donc, le traducteur, Vlad Russo a préféré d'utiliser un mot de la langue commune « tâmpite» pour renforcer l'expressivité du langage et en même temps pour que le texte se développe spontanément. En analysant le texte en roumain on peut

observer que le registre linguistique employé – familier est beaucoup plus adéquat à la forme du texte et au public cible.

Kimberley Reynolds a vu une connexion directe avec le thème et les représentations de la littérature absurde pour l'enfance ainsi que l'intention de « mettre ces histoires dans le domaine des absurdités, cartographiées esthétiquement par les dadaïstes, les surréalistes et les participants des groupes extrémistes modernistes » (Reynolds 2007 : 58).

En ce qui concerne le livre pour les enfants Contes 1234- la première et la seule traduction en roumain a été faite par Vlad Russo, à la maison d'édition ART en 2010 et a été vendu en 50 000 d'exemplaires, ce qui montre que le public roumain a commencé à agréer et à apprécier une autre typologie de littérature, celle de l'absurde. Le public adulte roumain a compris que les enfants ont besoin d'une littérature qui peut leur entrainer l'imagination, le vocabulaire et l'acquisition des nouveaux termes lexicaux.

Le fait qu'il n'existe qu'une seule traduction en roumain nous empêche d'analyser et de faire un parallélisme entre plusieurs traductions roumaines pour préciser quels ont été les défis et les choix lexicales de chaque auteur.

Ainsi, dans le déroulement de ce récit, on va analyser le texte source, qui a été rédigé en français et la traduction pour le public cible-les roumains, faite par Vlad Russo, pour observer comment le traducteur a traduit les noms propres, les toponymes et s'il a utilisé le même registre du langage et la même topique.

Pour faire une traduction qui soit adéquate et proche vis-à-vis de l'original, il faut que le traducteur connaisse très bien la totalité de l'œuvre d'Ionesco ainsi que quelques repères et notions primordiales pour son univers de création. Par exemple : les Contes 1234 contient aussi des échantillons de destruction de sens, présentes d'habitude dans le théâtre de Ionesco. Si, dans *La cantatrice chauve*, le démantèlement des mécanismes du langage expose la vigilance de la signification et la précarité de la communication, à travers ses contes, Ionesco trouve chez les enfants une audience avide de jouer dangereusement avec le signe linguistique arbitraire. C'est difficile de faire accessible ce signe arbitraire pour les enfants roumains.

Le passage original en français	Le passage traduit en roumain :
" Josette demande à son papa : -Tu parles au téléphone ? Papa raccroche. Papa dit : -Ce n'est pas un téléphone. Josette répond : -Mais si, c'est un téléphone. C'est Maman qui me l'a dit. C'est Jaqueline qui me l'a dit. Papa répond : -Ta maman et Jacqueline ne savent pas comment cela s'appelle. Cela s'appelle un fromage. Ça s'appelle un fromage ? demande Josette. Alors on va croire que c'est du fromage. -Non, dit Papa, parce que le fromage ne s'appelle pas le fromage, il s'appelle la boite à musique.	"Josette îl întreabă pe tăticul ei: - Vorbeşti la telefon? Tăticul pune receptorul în furcă şi zice: - Ăsta nu-i telefon. Josette răspunde: - Ba da, e telefon. Mi-a zis mie mămica. Şi mi-a zis şi Jacqueline. Tăticul răspunde: - Mămica şi Jacqueline se înşală. Mamica şi Jacqueline habar n-au cum se cheamă ăsta. Ăsta se cheamă brînză. - Se cheamă brînză? întreabă Josette. Atunci zicem că e brînză. - Nu, spune tăticul, fiindcă brînza nu se cheamă brînză, se cheamă cutiuţă muzicală.

Si on compare par exemple le passage en français avec sa traduction en roumain on peut observer que le traducteur garde et respecte la même topique, la même ponctuation, mais il préfère

de remplacer les mots « Papa et Maman » par des diminutifs « tătucu şi mămica ». Ensuite Vlad Russo unie les deux énoncés dans une seule phrase tout en rajoutant la conjonction de coordination *et* : Papa raccroche. « Papa dit :/ Tătucul pune receptorul în furcă şi zice. » Après, il traduit le mot « raccroche » par « pune receptorul în furcă» pour que l'action de raccrocher soit mieux comprise par le public enfantin, afin qu'ils puissent s'imaginer le geste. Ultérieurement, Vlad Russo remplace « - Mais si, c'est un téléphone. C'est Maman qui me l'a dit. C'est Jaqueline qui me l'a dit. » par « - Ba da, e telefon. Mi-a zis mie mămica. Şi mi-a zis şi Jacqueline. » en rajoutant, de nouveau la conjonction de coordination *et*.

En guise de conclusion, ce travail a été engendré en tant qu'analyse totalisante sur les diverses théories de la traduction littéraire et ses caractéristiques essentielles ainsi que, en particulier, les théories et les traits de la traduction de la littérature pour la jeunesse. L'acte traductif est un processus très complexe car la pratique et la théorie s'entrelacent réciproquement, devenant ainsi indissociables et judicieusement indispensables l'une de l'autre. Le rôle du traducteur en tant qu'influenceur du parcours ultérieur de son public enfantin a constitué un sujet réfléchi de notre écrit, car d'après nos recherches, le traducteur rend le texte disponible au public cible, étant le seul lien entre d'auteur du texte source, dans notre cas, Eugène Ionesco, et le lecteur-les enfants roumains.

BIBLIOGRAPHY

ALVSTAD, C. (2010): Children's literature and translation. In: GAMBIER, Y.; VAN DOORSLAER, L. (Ed.). *Handbook of translation studies*. Philadelphia: John Benjamins, p. 22-7.
AVERILL, Esther (1978): Avant-Gardes and Traditions in France, in Bertha E. Mahoney şi Elinor Whitney (coord.), Contemporary Illustrators of Children's Books. Detroit, MIT, Gale Research Company, p. 89–96
1. Avram M., Gramatica pentru toţi, Bucureşti, 1999.
BASTIN, G. L. (2009) : Adaptation. IN: Baker, M. & SALDANHA, G. *Routledge encyclopedia of Translation Studies*. London : Routledge, p. 3-5.
BERMAN, Antoine (1984) : *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard.
BERMAN, Antoine (1995) : *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris, Gallimard.
BURNS, Tom (2005): Surrealism in Children's Literature, in Children's Literature Review, Volume 103, p. 129- 202.
CONSTANTINESCU, Albumița-Muguraș (2008) : *Lire et Traduire la littérature de jeunesse*, Suceava, Editura Universității.
CRISTEA, Teodora (2007) : Stratégies de la traduction, București, Editura Fundației România de Mâine
DEBATTISTA, Marina (2005): *Eugène Ionesco's Writing for Children* in *Bookbird*, vol. 43, no. 4, pp. 15–21
ESSLIN, MARTIN (1961): *The Theater of the Absurd* in Knopf, Robert (coord). 2015, *Theater of the Avant-Garde, 1890-1950*, Yale University Press, pp.473-476.
IONESCO, Eugène (1992) : Note și contranote, București, Humanitas, 1992.
IONESCO, Eugène (2010): Povești 1,2,3,4, București, Editura Arthur.
FALCONER, R. (2009): *The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership*. New York: Routledge.
FERNANDES, L. P. (2004): *Practices of translating names in children's fantasy literature: a corpus-based study*. p. 189. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literatura Correspondente. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
HANNABUSS, S. (1996): Books Adopted by Children. In: HUNT, P. (Ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London/New York: Routledge, p. 422-432.

JOBE, R. (1996): Translation. In: HUNT, P. (Ed.). *International companion encyclopedia of children's literature*. New York: Routledge, p. 519-529.
KLINGBERG, G. (1986) *Children's fiction in the hands of translators*. Blooms. Boktyekeri: Lund.
KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina, MEIBAUER, Jörg (2014): *On the Strangeness of Pop Art Picturebook: Pictures, Texts, Paratexts* in Arizpe, Evelyn, Farrell, Maureen, McAdam, Julie (coord.), *Picturebooks: Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*, London, Routledge.
LATHEY, G. (2006): *The translation of children's literature: a reader*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
LATHEY, G. (2009) Children's literature. In: BAKER, M.; SALDANHA, G. (Ed.). *Routledge encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, p. 31-3.
MAVRODIN, Irina (2006): Despre traducere : literal și în toate sensurile, Craiova, Scrisul Românesc, Fundația Editura.
MEIRELES, C. (1979): *Problemas da Literatura Infantil*. 2ª ed. São Paulo: Summus.
Munteanu, Petrișor, (2012): Ştiinţa modernă, muza neştiută a suprarealiştilor.
Nel, Philipe, 2002: The Avant-garde and American Postmodernity
NEGRICI, Eugen (2010): Literatura română sub communism, vol. I, București, Editura Cartea Românească.
NIKOLAJEVA, Maria (2013): Children's Literature, in Fass, Paula S. (coord.), The Routledge History of Childhood in the Western World, London, Routledge.
Nord, Christiane, (2005): Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis, Numéro 94 de Amsterdamer Publikationen zur Sprache und Literatur, Rodopi.
O'CONNELL, E. (2006): Translating for children. In: LATHEY, G. *The translation of children's literature: a reader*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
O'SULLIVAN, E. (2013): Children's literature and Translation studies. In: MILLÁN-VARELA et al (Ed.). *The Routledge handbook of Translation Studies*. Routledge, p. 451-463.
OITTINEN, R. (2000): *Translating for Children*. New York/London: Garland Publishing.

GRAMMAR PHENOMENA SPECIFIC TO THE AROMANIAN DIALECT

Sorin Guia

Assoc. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

In this article we intend to systematize the grammatical phenomena specific to the Aromanian dialect, highlighting both archaic phenomena and morphological innovations, which individualize this idiom in relation to the other Romanian dialects: the masculine article, which presents a specific ending in the N.Ac. singular, adverbs specific to the degrees of comparison, forms of the pronoun and the numeral, but also aspects regarding the noun, verb and adverb.

Keywords: Dialectologie, Aromanian dialect, grammatical aspects, grammatical archaisms, morphological innovations

În articolul de faţă, vom prezenta principalele arhaisme şi inovaţii gramaticale care individualizează aromâna în raport cu celelalte dialecte româneşti.

a) *Substantivul*

În ceea ce priveşte numărul substantivelor masculine[1], pe lîngă formele obişnuite de plural[2], se înregistrează următoarele opoziţii mai puţin obişnuite: *-ắ, -é, -í, -o* care fac pluralul în *–(e)ad□*: *amirắ*: *amirád□* „împărat-împăraţi"; *bîhcé*: *bîhcád□* „grădină-grădini"; *cati*, *catád□* „judecător-judecători"; forme de plural moştenite din latină[3], aplicate în cîteva cuvinte: *tátî*: *tîtîəńi*, *mumă*: *mumîəńi*, *lálî* „unchi" (< lat. *lalla*) : *lîlîəńi*.

Femininele se termină în *–ă*[4] (*alg'ínî*, *găl'ínă*), în *–e*[5] (*vúlpe*, *fume≈ál'e*, *ure≈ácl'e*) sau în finala lat. *ella*, reprezentată prin *– (e≈)áu≈ă*[6] (*yiţáu≈ă*, *căţáu≈ă*, *mărd□e≈áu≈ă*, *ne≈áu≈ă* „zăpadă").

---

[1] Masculinele se termină în consoană sau în *u̯*asilabic (*picurar(u̯)*, *cal(u̯)*, *puĺ(u̯)*), în *-u* silabic (*ocĺu*, *mortu*), în *u≈* (*amirău≈* „împărat"), în *–e* (*frate*, *munte*), în *–ă* (*tată*, *lală* „unchi").

[2] De exemplu, *peru̯*: *peri̯*, *bou≈*: *boi≈*, *cúscru* : *cúscri*, *murmíntu* : *murmínţi*, *dínti*: *díinţi*, *su≈ári* : *sori̯*.

[3] Aceste forme de plural reprezintă arhaisme, fiind rămăşiţe ale substantivelor imparisilabice din latină. Pentru o prezentare detaliată, vezi şi Vasile Frăţilă, *Probleme de dialectologie română*, Editura Astra, Blaj, 2010, p. 164.

[4] Femininele terminate la singular în *–ă* fac pluralul în *–e* (*alúne*) sau în consoană palatală: *găl'iń* „găini".

[5] Femininele terminate la singular în *–e* fac pluralul în *i̯*scurt, afonizat, asilabic (*muĺéri̯* „muieri", *păduri̯*) sau în *i* silabic, velarizat la *î* după consoanele dure (*púnţî*, *părţî*).

[6] Femininele terminate la singular în *–e≈áu≈ă* fac pluralul în *–(e≈)ale*: *căţále*, *mărd□e≈ále*.

Neutrele se termină în consoană (*grîn* „grîu”, *gl'em* „ghem”), în *u̯* asilabic (*grînu̯, gl'emu̯*), în *u≈* (*arîu≈*) sau în *u* silabic (*d□inúcl'u, lémnu, sémnu*), toate aceste forme de singular făcînd pluralul în *-uri̯* (*vimturi̯* „ziduri”, *arîuri̯*).

Ca şi în celelalte dialecte sud-dunărene, acuzativul personal se exprimă fără prepoziţia *pe*[7]: *Cîndu vid□u viţinlu alui cum arîdea nică, lo-acăţă zurleaţa*[8] „cînd văzu *(pe)* vecinul lui cum rîdea încă, îl apucă nebunia”; *S-lu loaţi̯ aistu fičor şi s-lu duţeţi tu munte s-lu vătămaţi̯*[9] „să-l luaţi *(pe)* acest fecior şi să-l duceţi în munte să-l omorîţi”.

b) *Articolul*

Articolul nehotărît este totdeauna proclitic şi are, la feminin, o formă arhaică, diferită de cea corespunzătoare în dialectele dacoromân şi istroromân: *ună (unî)* < lat. *una* (*ună mul'ări, ună fe≈átî*), în timp ce la masculin şi neutru forma este identică cu cea din dacoromână: *un(u̯)* < lat. *unus* (*un(u̯) fîčóru̯*).

Articolul hotărît masculin are, la N. Ac., formele vechi *–lu*[10] la singular şi *–l'i* la plural: *bărbátlu, ómlu, lúplu, cáplu, birbéclu, fîcórlu, lóclu,* respectiv *u≈áminl'i, fîcórl'i, lúk'l'i*. Genitiv-dativul se formează cu articolul hotărît proclitic invariabil *a*: *a bărbátlui≈, a fîcórlui≈, a ómlui≈* (la sg.), respectiv *a bărbáţlor, a fîcórlor, a o≈ámińlor* (la pl.).

La N. Ac. sg., femininele se articulează cu *-a* (*cása, me≈ása*) şi la plural cu *–li* < *le* (*cásili, me≈ásili*), iar la G. D. sg. şi pl. se articulează proclitic cu *a* (*a cásil'ei≈, a me≈ásil'ei≈* - la sg. şi *a cásiloru̯, a me≈ásililoru̯* - la pl.).

c) *Gradele de comparaţie*

Comparativul se exprimă cu ajutorul adverbelor *ma* sau *cama* (< ca + ma), plus adjectivul nearticulat, iar complementul comparativului se introduce prin prepoziţia *di (de)*: *e≈ásti* ***ma*** *mári* ***di*** *tini*; *fîcórlu e≈ásti* ***(ca)ma*** *mári* ***di*** *fe≈áta*; *fe≈áta inviţá* ***cama*** *g'ini* ***di*** *fîcórlu*.

Superlativul relativ se exprimă cu ajutorul aceloraşi elemente (*ma* sau *cama*), dar cu adjectivul articulat enclitic: *Toma e≈ásti (****ca)ma*** *márli* ***di*** *noi≈* „Toma este mai mare decît noi”.

---

[7] Trăsătură sintactică arhaică este şi exprimarea acuzativului numelor de locuri fără prepoziţie, ca în latină: *Mi ducu̯ Larsa* „Mă duc *(la)* Larisa”. Vezi *Dialectologie română*, p. 181.

[8] Pericle Papahagi, *Basme aromâne şi glosar*, Bucureşti, 1905, p. 14-15.

[9] *Ibidem*, p. 57.

[10] Forma se explică prin sincoparea vocalei aflată înaintea articolului (spre exemplu, în forma veche *omulu* se sincopează vocala *u*, rezultînd un grup consonantic, care determină păstrarea lui *u* final silabic).

Superlativul absolut se formează cu ajutorul adverbului *multu*, urmat de adjectivul nearticulat: *Ári fiĉóri⁄* ***multu****-mviţáţ* „Are copii foarte învăţaţi”, *Fe≈áta e≈ásti ună mul'ári* ***multu*** *bună* „Fata este o femeie foarte bună”.

d) *Pronumele*

Pronumele personal are, la persoana 1 şi a 2-a sg., o formă de nominativ identică cu acuzativul (*mini, tini*); doar în unele regiuni din nord este înlocuit acuzativul pronumelui personal de pers. 1 şi a 2-a sg. cu nominativul (*eu, tu*).

În locul pronumelui de politeţe, care nu se întîlneşte în aromână, se utilizează forma pronominală de adresare *tine*, indiferent de vîrstă sau de condiţie socială.

Pronumele şi adjectivele posesive au *a* protetic (*ańeu≈, ame≈a, atău≈, ata, alui≈, anostrî, avostru, avoastrî, aloru⁄*), mai puţin formele *su, sa* „său, sa” (< lat. *suus, sua*), care s-au păstrat doar ca forme conjuncte , pe lîngă nume de rudenie (*tátî-su, mîəsa*).

Pronumele demonstrative nu au *–a* epitetic (*aístu, aístî, aţel* „acesta, aceasta, acela”). Formele de apropiere sînt asemănătoare cu cele moldoveneşti sau ardeleneşti (*aístu, aéstu, aíst* (masc. sg.), *aísti, aésti* (masc. pl.), respectiv *aístî, aéstî* (fem. sg.), *aísti, aéste* (fem. pl.) şi continuă formele latineşti fără adverbul de întărire *eccum*, pe cînd formele de depărtare reflectă formele întărite cu *eccum* (*aţélu⁄, aţe≈á, aţél, aţe≈áli, alántu* „celălalt”). Aromâna adaugă o serie de adverbe pronumelor demostrative, care le sporesc forţa deictică, continuînd „tehnica” romanică de întărire a pronumelor demonstrative[11]: *aéstu-ao≈á, aéstu-ao≈áţi, aéstu-ao≈ái≈a*, respectiv *aţélu⁄-acló, aţélu⁄-aclóţi, aţélu⁄-aclói≈a*.

Menţionăm cîteva forme ale *pronumelui nehătărît*: *vîrnu, vîrnă* „vreunul, careva”, *niscîntu* „ceva, puţin”, *ahtari* „atare”, *iţi, iţido* „orice”.

e) *Numeralul* este, în general, identic cu al celorlalte dialecte româneşti. Pe lîngă formele cunoscute românei, distingem cîteva aspecte specifice aromânei:

- păstrarea unui arhaism, care figurează doar în dialectul aromân: numeralul latinesc *viginti* în formele *yíng'iţ, yíyinţ, yinţ* „douăzeci”;

- prepoziţia *spre / sprî* se foloseşte de la 11 la 29[12], păstrînd reflexul latinescului *viginti* în forma *yíng'iţ* (faţă de dacoromână, unde prepoziţia este utilizată doar de la 11 pînă la 19): *unsprîd□aţi,*

[11] Vezi Matilda Caragiu Marioţeanu, *Compendiu de dialectologie română (nord - şi sud - dunăreană)*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1975, p. 243; *Dialectologie română*, p. 184.

[12] Se continuă tipul aplicat de la 11 la 19 „unus super decem” şi la celelalte serii de numerale „unus super viginti”.

şasprîd□aţi, optusprîd□aţi, noauîsprîd□aţi, unsprîyíng'iţ „21", *doispryíng'iţ* „22", *noauîsprîyíng'iţ* „29";

- de la 20 în sus, seria formată din unitate + *d□ăţî*[13] nu conţine o conjuncţie copulativă (aşa cum se întîmplă în dacoromână), cele două numerale fiind juxtapuse;

- dacă în dacoromână se intercalează prepoziţia *de* între substantiv şi numeral de la 19 în sus (*douăzeci* de *zile*), în aromână prepoziţia se intercalează începînd cu 11 (*unsprîd□aţi* di *d□îəli*);

- pentru numeralul ordinal „primul" există forme speciale: *(î)ntîəńlu, (î)ntîəńa* (< lat. **antaneus*), dar şi o formă împrumutată din greacă: *prótlu, próta*; în rest, numeralul ordinal se formează, ca şi în dacoromână, de la cel cardinal + articolul enclitic *–lu (-ulu)* la masculine şi *a* la feminine;

- numeralele colective îşi extind radicalul (*(ş)amin* „toţi") în combinaţie cu un numeral cardinal, la orice număr de obiecte, privite ca o colectivitate: *(ş)amindói≈, (ş)amindáu≈î, (ş)amintré, (ş)amintréi≈li, (ş)aminpátrul'i, (ş)amind□áţili* (faţă de dacoromână care are formele *amîndoi*, dar *tustrei, tuspatru*);

- numeralul adverbial se formează cu ajutorul substantivului *oară* (*ori⁄* la pl.), precedat de numeralul cardinal: *ună oară* „o dată", *yíng'iţ di ori⁄*„de douăzeci de ori".

f) *Verbul*

Dacă dacoromâna şi istroromâna şi-au constituit un infinitiv scurt cu valoare verbală, aromâna are numai un infinitiv lung, cu valoare substantivală, aceasta constituind şi motivul pentru care formele-tip ale verbelor sînt indicate prin indicativ prezent pers. 1 sg. De asemenea, verbul aromânesc nu are forme de supin.

Indicativul

O formă arhaică de *imperfect* o întîlnim la persoana a 3-a plural a imperfectului, care nu cunoaşte desinenţa *–u*[14]: *(el') avd□á, cîntá, durńá*. De fapt, la toate clasele de verbe, imperfectul aromân prezintă sincretismul formelor de persoana a 3-a singular şi plural: *elu⁄cîntá = el' cîntá*.

Timpul trecutului este, prin excelenţă, *perfectul simplu*, care prezintă forme „tari", arhaice, accentuate pe radical (neregulate: *duşu⁄ /dr. duséi≈, d□îşu⁄*dr. *ziséi≈, arşu⁄*dr. *arséi≈, mérşu⁄*dr.

[13] De la 30 la 90, inclusiv, multiplii lui 10 sînt formaţi din *d□ăţi*, pluralul de la *d□aţi*, precedat de numeralul simplu.

[14] De altfel, desinenţa *–u* la imperfect, pers. a 3-a plural a fost absentă în româna veche, fiind introdusă în limba standard abia în a doua jumătate a secolului al XIX-lea şi lipseşte şi astăzi în cea mai mare parte a graiurilor din aria nordică a dialectului dacoromân.

merséi≈, plîəmşu//dr. *plînséi≈*)[15] şi forme „slabe", cu accentul pe sufixul specific (cu forme regulate: *cîntái≈, cîntáşi/, cîntă, cîntắmu/, cîntátu/, cîntárî*). Tot arhaică este şi păstrarea formelor etimologice la pers. 1 şi a 2-a plural fără *–ră* (*-rî*), care în dacoromână este analogică: *cîntắmu/*(< lat. *cantavimus*)/dr. *cîntárăm, cîntátu/*(< lat. *cantavistis*)/dr. *cîntărăţi, cîntárî* (< lat. *cantaverunt*)/dr. *cîntá**ră***.

Auxiliarul *perfectului compus* are forma *am*[16] „a avea", iar participiul are formă feminină[17]: *am cîntátî, ai cîntátî, are cîntátî, avem cîntátî, aveţi cîntátî, au cîntátî*. Perfectul compus aromân, folosit foarte rar, exprimă un raport între două momente (forma conjugată, auxiliarul, care trimite la prezent, şi participiul, care face referire la o acţiune petrecută), spre deosebire de perfectul simplu, timpul care exprimă o acţiune terminată în trecut, fără referire la momentul vorbirii (este, într-un fel, echivalentul perfectului compus din dacoromână).

Mai mult ca perfectul este un timp analitic, compus din imperfectul auxiliarului *amu/*şi participiul verbului de conjugat la formă feminină: *ave≈ámu/ cîntátî, ave≈ái≈ lucrátî, ave≈a vid□útî, ave≈amu/ cunuscútu/, ave≈aţî avútî, ave≈a pîţîətî* „dr. cîntasem, lucraseşi, văzuse, cunoscuserăm, avuseseräţi, păţiseră".

Viitorul prezintă două forme compuse din auxiliarul *va + s(i)* + conjunctivul (*va s-cîəntu, va s-cîənţî, va s-cîəntî, va s-cîntắm, va s-cîntáţ, va s-cîəntî*) sau din *vai≈* invariabil + conjunctivul (*vai≈ cîəntu, vai≈ cîənţî, vai≈ cîəntî, vai≈ cîntắm, vai≈ cîntáţ, vai≈ cîəntî*).

Conjunctivul este un mod frecvent întîlnit în aromână, fiind utilizat şi acolo unde în alte dialecte româneşti apare infinitivul.

Conjunctivul prezent are la toate persoanele forme identice cu indicativul prezent, forme precedate de morfemul conjunctivului *sî (si, s-, z-)*, iar verbele de conjugarea I, la persoana a 3-a sg. şi pl. au desinenţa *–ă* (*s-cîntu, s-cînţî, **s-cîntă**, s-cîntăm, s-cîntaţ, **s-cîntă***) şi nu *–e*, ca în dacoromână.

Aceeaşi structură prezintă şi *conjunctivul imperfect*, construit din imperfectul indicativului, precedat de marca modală specifică *s-* (*sî şti≈amu/*„să fi ştiut", *s-pute≈ám* „să fi putut").

[15] Perfectul „tare", care a fost curent în textele literare din secolul al XVI-lea, a dispărut în istroromână şi este aproape dispărut în dacoromână. Pierderea acestor forme arhaice s-a produs pe fondul regularizării formelor analogice după clasa verbelor regulate.

[16] Auxiliarul *amu/*are formele identice cu ale verbului folosit în mod independent: *amu/, ai≈, ári, avému/, avéţî/, au≈,* spre deosebire de dacoromână şi istroromână, unde auxiliarul are forme „scurtate".

[17] La terminaţia participială specifică, se adaugă un *-ă (-î)*.

Perfectul compus al conjunctivului este compus din conjuncţia *se* şi perfectul compus al indicativului (*s-amu/cîntatî* „să fi cîntat").

Mai mult ca perfectul indicativului, precedat de conjuncţia *se*, formează *mai mult ca perfectul conjunctivului* (*s-ave≈ámu/cîntatî*).

Condiţionalul sintetic, specific timpului prezent, este o formă arhaică care continuă conjunctivul prezent latinesc, constituită în româna comună şi pierdută în dacoromâna actuală, formată de la tema perfectului + sufixul *–ri (-re)*, la care marca *s-* este obligatorie: *s-cîntárim* „dacă aş cînta", *s- cîntárim* „dacă aţi cînta".

Formele de condiţional trecut sînt analitice, formate din auxiliarul invariabil *vre≈a*, urmat de conjunctivul prezent (*vre≈a s-cîntu* „aş fi cîntat") sau de condiţionalul prezent (*vre≈a s-cîntarim* „aş fi cîntat") sau de conjunctivul imperfect (*vre≈a s-cîntam* „aş fi cîntat").

Este cunoscută doar forma de *infinitiv* lung, cu valoare substantivală, funcţia verbală a acestui mod pierzîndu-se complet.

Gerunziul aromânesc adaugă, la sufixele specifice tuturor dialectelor româneşti (*-ind* şi *–înd*, ultimul realizat ca *–ănd* în aromână, în graiurile de tip F), terminaţia *–a*, amplificată uneori cu *-lui≈*: *cîntínda, cîntíndalui≈* „cîntînd", *vid□índa, vid□índalui≈, vinínda, viníndalui≈*.

g) *Adverbul* aromânesc este moştenit din latină, dar s-a îmbogăţit şi cu împrumuturi din limbile cu care a venit în contact (greacă, albaneză, turcă).

Adverbele de loc sînt moştenite din latină (*ao≈a* „aici", *ao≈aţi* „aici", *i≈u* „unde", *i≈uva* „undeva", *iţido* „oriunde"), unele cu forme mai deosebite (*acló*, cu variantele *acó, acóţi*; *didíndi* „dincolo, alături"; *dígos* „jos"), dar sînt şi cîteva împrumutate din greacă (*anamisa* „la mijloc", *hima* „în jos, la vale"), dar şi din turcă (*carşi* „vizavi").

Adverbe de timp: *astárî* „diseară"; *aéri/, dioarî* „devreme"; *tardu* „tîrziu" (< lat. *tardus*); *amú*, cu variantele *amó, amúş*; *atúmţe≈a*; *tahina* „dimineaţa" (< gr. *ταχννα*ə), *sabailea* „în zori" (< tc. *sabah + lea*).

Adverbe de mod: *ahîndá, ahandá* „adînc", *ahîəntu, ahîət* „atît", *al'u≈mtre≈a* „altfel, altminteri", *aşí*, cu variantele *acşití, acşí* „aşa", *máltu* „mai mult", *ncotu* „în zadar, degeaba", *ascúmta* „pe ascuns", *dotu/*„deloc, defel" (< alb. *dot*), *(h)iĉ* „deloc" (< tc. *hitsch*), *samu, samo* „numai" (< bg., mac. *samo*).

h) *Prepoziţiile* sînt moştenite din latină sau formate pe teren românesc cu elemente latineşti: *a* „la" (< *ad*); *ntru, -tru, -tu, -t* „în, întru" (< lat. *intro*); *cîtrî*, cu variantele *cătră*, *cîtî*; *sum* „sub" (< *subtus*); *stră* „peste, deasupra" (< *extra*).

i) *Conjuncţiile* sînt, în marea majoritate, moştenite din latină: *a* „însă, dar" (< *aut*); *e* „şi, iar" (< *aut*); *e* „şi, iar" (< *et*); (*se / s-)* „dacă" (< *si*).

Bibliografie

Caragiu Marioţeanu, Matilda, *Compendiu de dialectologie română (nord - şi sud - dunăreană)*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1975

Dialectologie română = Caragiu Marioţeanu, Matilda, Giosu, Ştefan, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Todoran Romulus, *Dialectologie română*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977

Frăţilă, Vasile, *Probleme de dialectologie română*, Editura Astra, Blaj, 2010

Guia, Sorin, *Elemente de dialectologie română*, Editura Vasiliana ' 98, Iași, 2014

Papahagi, Pericle, *Basme aromâne şi glosar*, Bucureşti, 1905